

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM LETRAS**

ELVIS LIMA DE ARAUJO

**HETERODISCURSIVIDADE E MEMÓRIA DA LÍNGUA:
uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo ‘nós pega o peixe’
no livro didático ‘Por uma vida melhor’**

**Guarulhos, SP
2018**

ELVIS LIMA DE ARAUJO

**HETERODISCURSIVIDADE E MEMÓRIA DA LÍNGUA:
uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo ‘nós pega o peixe’
no livro didático ‘Por uma vida melhor’**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagem em Novos Contextos

Orientador: Prof. Dr. Anderson Salvaterra Magalhães

Guarulhos, SP

2018

Araujo, Elvis Lima de.

Heterodiscursividade e Memória da língua: uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo ‘nós pega o peixe’ no livro didático ‘Por uma vida melhor’/ Elvis Lima de Araujo. – Guarulhos, 2018.
156 f.

Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Letras, 2018.

Orientador: Anderson Salvaterra Magalhães.

Título em inglês: Heterodiscursivity and memory of language: a dialogic analysis of the media repercussion of example ‘nós pega o peixe’ in the textbook ‘por uma vida melhor’.

1. Português brasileiro. 2. Ensino de língua vernácula. 3. Forças centrípetas e centrífugas. 4. Silenciamento heterodiscursivo. I. Magalhães, Anderson Salvaterra. II. Heterodiscursividade e Memória da língua: uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo ‘nós pega o peixe’ no livro didático ‘Por uma vida melhor’.

ELVIS LIMA DE ARAUJO

**HETERODISCURSIVIDADE E MEMÓRIA DA LÍNGUA:
uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo ‘nós pega o peixe’
no livro didático ‘Por uma vida melhor’**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Salvaterra Magalhães

Aprovado em 22/ 02/ 2018.

Prof.^a Dr^a Regina Braz da Silva Santos Rocha (Titular Externo)

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva (Titular interno)

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Valdenor e Gilvanete, pela confiança em mim depositada e pelos sonhos que compartilhamos juntos, mesmo a distância, ao longo desta vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de poder realizar mais este sonho na minha vida.

Ao meu orientador, Anderson Salvaterra Magalhães, pela confiança depositada em mim e pela paciência na condução das orientações. Aos professores Regina Braz da Silva Santos Rocha e Sandro Luís da Silva, pelas valiosas orientações no processo de qualificação. Também aos professores Fernanda Miranda da Cruz, João Marcos Mateus Kogawa, Orlando Vian Jr. e Paulo Eduardo Ramos, pelos conhecimentos compartilhados na realização das disciplinas do programa.

Aos amigos professores Ana Lúcia Machado, Carlos Lucas, Cielo Festino, Camila Cuadrado, Daniela Bosco, Maria Otília Ninin e Pedro Proença, pelas relevantes contribuições realizadas no processo de escrita desta dissertação.

Aos amigos Bruno Cesar, Celso Serafim, Leyde Secomandi, Marcelino Freire, Simone Maille e Varneci Nascimento, pela parceria nas atividades do cotidiano, além das palavras de incentivo para realização deste curso.

Ao amigo Francisco Bezerra, pela disposição em realizar a revisão textual desta dissertação.

E aos demais familiares, amigos e colegas, que sempre torcem por mim e se alegram com as minhas conquistas.

Sonho Impossível

*Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender*

*Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão*

*É minha lei, é minha questão
Virar este mundo, cravar este chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei de vencer
Por um pouco de paz*

*E amanhã se este chão que eu beije
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu
Delirar e morrer de paixão*

*E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão*

Joe Darion/ Chico Buarque/ Ruy Guerra/ Mitch Leigh

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar a atualização do discurso sobre o ensino da língua portuguesa na cadeia comunicativa construída em torno de *Nós pega o peixe* a partir da repercussão na mídia on-line de um exemplo hipotético em um capítulo de um livro didático que versa sobre o vernáculo brasileiro. O recorte temporal remete ao ano de 2011, quando o livro didático *Por uma Vida Melhor*, desenvolvido para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, chegou às escolas públicas brasileiras apresentando uma proposta de discutir diversidades linguísticas com vistas ao desenvolvimento de um cenário de trabalho que dê pistas acerca da diversidade inerente ao português brasileiro. Especialmente pelo viés da heterodiscursividade, investiga-se o problema da disjunção entre o discurso sobre o português a ser ensinado e a língua praticada nas diversas esferas de comunicação cotidianas e o impacto dessa disjunção na discursivização do vernáculo brasileiro. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com análise de reportagens publicadas na mídia online em torno da repercussão gerada a partir da presença do exemplo num livro didático de língua portuguesa. Com base na teoria da análise dialógica do discurso, difundida no Brasil a partir do pensamento bakhtiniano, entende-se que o discurso se constitui na interação necessária com o “outro” e se materializa ideologicamente através de relações que envolvem alteridade, reiteração e identificação entre seus interlocutores. Essa dinâmica interacional se constitui também por meio de relações axiológicas constituídas ideologicamente na sociedade. São premissas para esta proposta de investigação o entendimento de que qualquer língua funciona na relação entre forças com possibilidade de padronização, renovação e atualização da língua em uso e de que a contemporaneidade tem passado por constrangimentos que demandam um redesenho dessas forças e, com isso, trazido novas forças alicerçadas pelo avanço tecnológico, como a internet. Analisam-se nove textos que apresentam, concomitantemente, marcas de adversão, concessão e voz de autoridade como índices de movimentação de tensões discursivas. Conclui-se que, na cadeia discursiva recortada, não houve polêmica, mas réplicas de um único discurso que, do ponto de vista dialógico, silenciam a heterodiscursividade própria da língua praticada nas variadas esferas comunicativas. Com isso, há um distanciamento entre língua em uso e o(s) discurso(s) que define(m) a língua a ser ensinada, o que sinaliza uma realidade linguística com réplicas veladas de uma memória do vernáculo construída a partir do viés colonial e, tipicamente, tradicional.

Palavras-chave: Português brasileiro; Ensino de língua vernácula; Forças centrípetas e centrífugas; Silenciamento heterodiscursivo.

ABSTRACT

This thesis purposes, as its general objective, to verify the update of the discourse about teaching Portuguese Language at the communicative chain built about *Nós pega o peixe* (*We catches the fish*, in a free translation), from the repercussion at online media of an hypothetical example in a chapter of a didactic book which verses on Brazilian vernacular. The temporal frame evokes the year of 2011, when the didactic book *Por uma Vida Melhor* (*For a Better Life*, in a free translation), developed to the teaching modality Education of young and adults (EJA, in Portuguese) was released to Brazilian Public School, suggesting a proposal of discussing linguistic diversities with the purpose of developing a scenery which provide clues on the diversity of Brazilian Portuguese. Especially by the point of view of heterodiscursivity, the problem of the disjunction between the discourse about the Portuguese that was supposed to be taught and the language practiced at many quotidian communicative situations and the impact of this disjunction on the discursivization of Brazilian vernacular is investigated. It is a bibliographic and documental research, with analysis of news published at online media concerning the repercussion stirred on the presence of an example of a didactic book in Portuguese. Based on the dialogic theory of discourse analysis, spread in Brazil by the Bakhtinean thought, it is conceived that discourse constitutes itself in the necessary interaction with the other and materialize itself ideologically throughout relation that involve alterity, reiteration and identification between interlocutors. This interational dynamic also constitutes itself throughout axilologic relations ideologically built in society. The premises for this investigation proposal are the comprehension that any language works in the relation of forces with the possibility of standardization, renovation and update of the language in use and that contemporaneity has experienced embarrassments that require a redrawing of these forces and, due to this, new forces are been brought by the technological development, such as internet. Nine texts which presents, at the same time, marks of adversativeness, concession e imperativeness as traces of movements of discursive tensions. It is possible to conclude that, at the discursive chain cut, there was no polemic, but responses to only single discourse that, in a dialogical point of view, silenced heterodiscursivity inherent to the practiced language at the various communicative spheres. Due to this, there is a distancing between the language in use and the discourses which define which language should be taught, which indicates a linguistic reality with veiled replies of a memory of the vernacular built from colonial and typically traditional perspective.

Keywords: Brazilian Portuguese; Teaching vernacular language; Centripetal and centrifugal forces; Heterodiscursive silencing.

LISTA DE FIGURAS

1 - Publicação da ABRALIN no dossiê “Por uma Vida Melhor”	54
2 - Introdução do capítulo e convite à leitura - texto 1	56
3 - Diálogo com o texto e exercícios de pontuação	57
4 - Exploração de concordância verbal e apresentação do deôntico modal	58
5 - Exemplos <i>Nós pega o peixe</i> e <i>Os menino pega o peixe</i>	59
6 - Seção "Roda de escrita"	60
7 - Seção "Convite à leitura" - texto 2	61
8 - Seção "Momento da escrita" e indicações de leituras	62
9 - Recorte do deôntico moda	64

LISTA DE TABELAS

1 – Dados publicados em 2011	67
2 – Dados publicados em 2012	70
3 – Dados publicados em 2013	70
4 – Dados publicados em 2014	70
5 – Dados publicados em 2015	71
6 – Dados publicados em 2016	71
7 – Primeira seleção de corpus: índices de adversão e concessão	73
8 – Segunda seleção de corpus: índices de citação de voz de autoridade	75
9 – Seleção final: <i>Corpus</i> de análise	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
Heterodiscursividade e memória da língua portuguesa no Brasil: sentido e significado de "vernáculo" no mundo verboideológico	23
1.1 Noções preliminares sobre conceitos de memória da, e sobre o ensino de, língua e constituição de sujeitos da ADD	24
1.2 O fenômeno heterodiscursivo: atuação das forças centralizadoras e de dispersão discursivas na formação do português brasileiro	36
1.3 Relações axiológicas: o ensino do vernáculo nacional	45
1.4 Movimentos semânticos evidenciados pelo exemplo <i>Nós pega o peixe</i>	49
CAPÍTULO II	
O recorte da cadeia discursiva em torno de “Nós pega o peixe”	53
2.1 Um livro didático, um exemplo hipotético e as condições de emergência de uma cadeia comunicativa discursiva	53
2.2 Seleção e delimitação do <i>corpus</i> : a repercussão em torno de “Nós pega o peixe”	65
2.3 Critérios de análise e de interpretação da atualização da potencialidade de um discurso sobre a língua a ser ensinada	76
CAPÍTULO III	
A repercussão midiática evidencia e atualiza uma memória do português brasileiro	80
3.1 O discurso tradicional na mídia on-line: adversão e concessão como marcas de direcionamento linguístico	81
3.2 Ensino de língua no Brasil: uma repercussão alicerçada pela voz de autoridade	94
3.2 As réplicas de um discurso silenciador sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil	102
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

A constituição étnica do povo brasileiro, historicamente, foi marcada por influências de culturas heterogêneas, como as indígenas, as portuguesas e as africanas. As relações sociais que permearam o caráter multiétnico dessa formação cultural possibilitaram sua estratificação também linguística. Essa heterogeneidade constitui o falar popular do Brasil e teve impacto direto no vernáculo brasileiro. Cabe dizer que as décadas de 1930 e 1940 foram emblemáticas quanto aos debates políticos acerca do vernáculo nacional, o que ratificou a discussão em torno do que seria próprio do ensino de língua no Brasil. As relações econômicas do Brasil com outros países fizeram emergir o reconhecimento da necessidade de estruturação linguística e, por assim dizer, o idioma do colonizador acaba sendo preponderante em relação às diversas línguas então existentes.

O cenário aqui discutido pode ser melhor compreendido quando se apresenta o retrato do percentual étnico tal como se desenhou no território brasileiro entre os séculos XVI e XIX. Observa-se que a população formada por negros brasileiros, mulatos e brancos brasileiros são maioria absoluta da população brasileira, além do declínio acentuado das populações indígenas no território e crescente africanização. Nesse sentido, o fato de a língua portuguesa tornar-se a língua dominante infere o entendimento de que o idioma de um país reflete questões hierárquicas de caráter social, político e econômico. O quadro abaixo, demonstra o que aqui se discute.

Quadro 1 - Etnias no Brasil entre os séculos XVI e XIX

	1538 - 1600	1601-1700	1701-1800	1801 - 1850	1851 - 1890
Africanos	20%	30%	20%	12%	02%
Negros brasileiros	-	20%	21%	19%	13%
Mulatos	-	10%	19%	34%	42%
Brancos brasileiros	-	05%	10%	17%	24%
Europeus	30%	25%	22%	14%	17%
Índios integrados	50%	10%	08%	4%	02%

Fonte: Mussa, 1991, p. 163

Embora se tenha conhecimento de que os povos nativos se comunicavam com línguas próprias no período colonial, não houve interesse, por parte da Coroa

portuguesa, no reconhecimento dessas como oficiais da nação, mas como próprias de um povo que aqui vivia. Reconhecer as línguas indígenas como “deles” (povos indígenas) é o mesmo que lhes negar a condição de membros da sociedade brasileira que se formava, uma vez que, no período colonial, a política identitária nacional se deu, entre outros, pela normatização de uma língua única no país. Na atualidade, essa segregação parece se reorganizar como “aceitação da diversidade”, deduzindo do termo “aceitação” uma hierarquia na efetiva pluralidade que constitui a identidade linguística e cultural brasileira. Nessa toada, a diversidade por vezes se mostra como um mosaico de fronteiras definidas por um viés ideológico que faz concessão a tudo aquilo que dele difere.

No momento em que se iniciava a exploração do país, mais precisamente no século XVI, havia a necessidade de entendimento linguístico entre nativos e europeus. Conforme Faraco (2016), por determinação da Coroa, os jesuítas foram designados para realizar o fazer docente que, por meio da catequização, possibilitaria tal entendimento. Ao mesmo tempo, com a influência jesuíta, construíram-se as chamadas “línguas gerais” a partir das várias línguas indígenas que então existiam. Instaurava-se assim na região norte do país a “nheengatu”, língua geral falada pelos índios e europeus que aqui viviam – ou viveriam, e a língua geral paulista desenvolvida na região centro-sul do país. Seu entendimento era necessário para o êxito nas atividades de catequese e doutrinação e consequente favorecimento às ações de expedições e conquista do novo mundo, uma vez que facilitaria o adentramento nas matas tão conhecidas pelos nativos.

Em paralelo ao branco e ao índio, havia também a presença do negro escravo no território. Embora trazido como mercadoria para realização de mão de obra (séculos XVI e XVII), sua relação com as demais etnias foi além da língua falada. O contato sexual fomentou o processo de miscigenação que desencadeou uma espécie de imersão étnica. Ou seja, via-se a instauração de um processo embrionário de apagamento étnico, onde o imigrante passava a considerar o idioma local como sua primeira língua. Pela sua condição de escravo, sua identidade africana não era reconhecida.

Somente no início do século XX, com o avanço das relações comerciais e fortalecimento dos movimentos revolucionários, o país começa a desenvolver medidas com vistas à adoção de políticas linguísticas. Sobre as questões de

institucionalização da língua oficial brasileira, Guimarães (2000) retoma o ano de 1946, quando pela primeira vez vê-se a questão da língua como constitucional. Criou-se uma comissão de professores, escritores e jornalistas para opinarem sobre a denominação do idioma nacional. Essa comissão elaborou um parecer que seguiu para aprovação das autoridades, desencadeando assim oficialmente a língua portuguesa como idioma nacional do Brasil.

Havia então uma concretização de ações que confirmava a política de estabelecimento de uma língua única no território. E como o Brasil tem histórico de povo colonizado, desenvolveu-se a normatização de uma língua alheia, uma vez que preponderou aquela do país colonizador.

Somente na Constituição Brasileira de 1988 houve um olhar mais aglutinador em questão do reconhecimento da existência de outras línguas no território, o que desencadeou uma espécie de “mitigação” da visão de unicidade de língua, ou língua única, no território.

O Capítulo VIII do Título VIII ("Da Ordem Social") presente na Constituição Federal Brasileira de 1988, intitulado "Dos Índios", traz, entre outros, no artigo 231, o reconhecimento à voz dos povos indígenas.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2012, p. 126).

A análise do texto constitucional acima citado parece indicar uma espécie de abertura e acolhimento aos índios no Brasil, mas num crivo mais afinado percebe-se uma contradição já a partir do título dado ao capítulo, onde a forma "dos índios" ofereceu uma carga semântica de paralelismo com a língua portuguesa. Assim, pareceu indicar uma visão dos indígenas como um povo "estrangeiro" dentro do seu próprio território. Entende-se que a carta magna brasileira tratou as línguas indígenas com sentido de "aceitação", ou algo isolado, pois permaneceram no domínio “dos indígenas” e foram tratadas como línguas alheias ao vernáculo oficial da sociedade brasileira. O reconhecimento oficial do(s) idioma(a) nacional foi um dos fatores que influenciou a formação da memória cultural dos seus cidadãos. E essa formação perpassou por questões político-ideológicas que definiram os modos de atuação na sociedade.

As ações desencadeadas na construção da cadeia discursiva se constituem nos seus enunciados e na concretude de ações desenvolvidas por questões de cunho ideológico e por indícios de memória cultural. A construção de uma nação, de forma geral, se permeia pela definição do seu idioma e da cadeia comunicativa discursiva, definindo assim sua identidade linguística e construindo sua memória de forma não subjetiva, ou individual, mas coletiva e cultural. Nessa construção, as tomadas de decisão são desenvolvidas através de um jogo contínuo de interesses que desencadeiam tensões de cunho ideológico.

O Brasil, por sua gênese, é considerado um país plural, rico e, ainda assim, desigual, formado por um povo que, dependendo do grau de instrução, classe socioeconômica, entre outros, desenvolve relações que acabam por fomentar a existência de hierarquias de grupos sociais. Essa questão pode ser melhor compreendida quando Dias (1996: 78) diz que *quando se tenta "olhar" a língua que falamos, não encontramos lá a nossa história refletida, mas um passado que se reproduz alheio a nossa "história"* (aspas do autor).

Ao discutir sobre o caso brasileiro, Fiorin (2009) afirma que a formação identitária nacional se faz através da mistura e da exclusão, sendo que os valores culturais socialmente estabelecidos, muitos deles pelo intermédio da mídia, tendem a modelar essa formação de modo excludente. Esse entendimento ganha corpo por meio de tensões discursivas que desencadeiam relações de alteridade no contato dos interlocutores.

Percebe-se que o ideário de uma nação brasileira heterogênea e miscigenada se apresenta, na verdade, de forma adversa através de ações que acentuam um caráter fechado e segregador, indo assim de encontro ao senso comum que propaga o país como referência de povo receptivo e acolhedor.

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais da semiose onde opera o princípio de exclusão: por exemplo, das relações raciais, de gênero, de orientação sexual, etc. A identidade autodescrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um "jeitinho". Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc. Enfim, esconde-se o que opera sobre o princípio da triagem. (FIORIN, 2009, p. 118).

Essa questão remete a presente discussão à tensão entre fronteiras que dividem o "certo" e o "errado" nas questões de fala. Nessa visão, dão-se

discriminações diversas, inclusive no âmbito da autodescrição da cultura brasileira. Ao falar de si próprio e da própria cultura, percebe-se uma espécie de paradoxo de um povo que é rico na diversidade, mas acaba por consolidar valores que prestigiam positivamente determinados discursos em detrimento de outros.

Essas noções de maior ou menor prestígio são fomentadas por tensões de forças, com ascensão a tipos diversos, e a consequente manutenção da, já citada, língua única, que tende a privilegiar o “bem falar” como característica de quem domina as regras pré-estabelecidas por uma gramática normativa da língua.

Conforme apontado por Brait (2010), a identidade linguística brasileira, normatizada pela ideia de uma língua nacional, perpassa por linhas imaginárias que são desenhadas pelas interferências culturais, políticas e identitárias que o passar dos séculos a submetem. O caráter de significação de palavras é desenvolvido por meio da ação do homem no tempo e na formação de grupos sociais. A adequação vernacular à chamada "norma gramatical culta" ou "de prestígio" se materializa através da existência de diversas manifestações linguísticas, inclusive a de maior prestígio. Essa materialização se ressignifica constantemente por meio de tensões norteadoras da memória cultural de uma língua.

A heterodiscursividade da língua se materializa nessas tensões que envolvem o mesmo e o diferente. No que se instaura no Brasil, infere-se o mesmo como a normatização de uma língua imposta como oficial e supervalorizada em detrimento da sua heterogeneidade, assim como a noção de estabilização difundida pelos aparelhos ideológicos do Estado. Por diferente, compreendem-se as diversas manifestações linguísticas que movimentam o caráter verboideológico, próprio do português brasileiro, onde a normatização também se consolida.

O caráter verboideológico se evidencia em ações cotidianas e contribui, assim, para o desenvolvimento da sua estruturação enquanto organização da atualização linguística, levando em conta o tempo, o espaço e os sentidos que nela se inserem, e seu desenvolvimento resulta nas condições de emergência próprias do fazer discursivo. Essa condição de altivez linguística remete também à questão da formação de “uma memória do português brasileiro” e diz respeito ao repertório cultural que confere valor social ao ensino da língua portuguesa no Brasil.

Tal valor social se evidencia por nuances que vão desde uma simples repreensão realizada entre pares de um mesmo convívio social até uma repercussão

em cadeia nacional, como no caso analisado nesta dissertação. O caráter heterodiscursivo da língua se vê permeado por essas tensões que insere na natureza linguística os valores sociais historicamente construídos.

As diferentes maneiras de expressão da língua desencadeiam e instauram as noções de “certo” e “errado” no fazer linguístico e na construção da língua em uso. A constituição discursiva de um povo se desenvolve através de uma rede de ações e posições desenvolvidas pelos diversos segmentos que compõem a sociedade. Essa diversidade é construída por vozes sociais que se articulam na formação de discursos e que se materializam em forma de enunciados.

O processo sócio-histórico de políticas linguísticas desenvolvido no território brasileiro remete ao entendimento de que se desenvolveu no Brasil uma memória de língua única. Essa visão desencadeia a existência de normatizações para o ensino da língua com nuances de exclusão para determinadas manifestações em detrimento daquelas consideradas. Percebe-se que a significação do vernáculo está intrinsecamente relacionada a uma língua cuja memória se vê orientada por parâmetros de outrem. Nessa hierarquização, o conceito de língua em uso se vê claramente submetido a padrões que negligenciam seus aspectos de renovação em detrimento de valores que direcionam para a valorização dos conceitos de unicidade linguística e potencializando uma espécie de paradoxo no qual, de um lado, se vê a emergência da ressignificação e, do outro, têm-se a urgência da conservação.

Nesse movimento de formação linguística do vernáculo nacional se apresenta o panorama ao qual se instaura esta pesquisa. Para isso, é necessário voltar ao ano de 2011, quando chega às escolas públicas brasileiras o livro didático *Por Uma Vida Melhor* (Língua Portuguesa - 2º segmento), destinado aos alunos matriculados na modalidade de ensino denominada EJA (Educação de Jovens e Adultos), com um capítulo voltado para a contextualização entre a norma culta e uma variante coloquial. No citado capítulo, observam-se excertos em que “Nós pega o peixe” e “Os menino pega o peixe” figuram como possibilidades de uso na cadeia discursiva cotidiana. A partir da sua circulação no contexto escolar, construiu-se na mídia digital uma cadeia discursiva que deflagrou enorme discussão em torno da legitimidade da presença desses exemplos em um livro didático, tendo como referência a aprovação desse material pelo Ministério da Educação.

A distribuição de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras é uma prática sistemática do Governo Federal iniciada em 1929¹ com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) a fim de legitimar políticas públicas de distribuição de livros didáticos para alunos matriculados em escolas públicas no país. Hoje, o denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assegura material didático complementar e sistemático para professores e alunos e ainda fomenta a articulação entre os diversos níveis de ensino.

O ano de 2011 figura como marco inicial do processo de distribuição de livros didáticos para os alunos da EJA no Brasil. Apesar de esse programa ter começado no início do século passado, somente no ano de 2009 houve atenção à formulação de livros didáticos específicos para esse público, com adoção de critérios específicos de avaliação e distribuição. O poder público realiza tal financiamento mediante aprovação do Ministério da Educação (MEC), seguida de processos internos para escolha de coleções nas escolas públicas do país.

Para se ter uma ideia mais precisa, dados do MEC² apontam que em 2017 foram distribuídos no país 152.351.763 exemplares de livros consumíveis para alunos matriculados em classes regulares do 1º ano do Ensino Fundamental à terceira série do ensino Médio, beneficiando um total de 29.416.511 alunos.

Para o público da EJA, no mesmo ano, foram distribuídos 4.992.386 exemplares, beneficiando 2.718.526 alunos, também do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Percebe-se, assim, que o total de alunos da EJA, beneficiados com livros didáticos no ano de 2017, corresponde a aproximadamente 12% do total de alunos matriculados nas classes regulares.

Dados do último censo escolar de 2016, divulgados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³ - apontam um total de 39.834.378 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio da rede pública brasileira. Desses, 3.422.127 alunos pertencem à modalidade da EJA. Pelos dados relativos aos beneficiados pelo PNLD e matriculados nessa última modalidade, percebe-se um considerável número de alunos que não recebem os livros, possivelmente por situações de evasão.

¹ Documento oficial disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> - acesso em 10/03/2017.

² Documento oficial disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> - acesso em 10/03/2017.

³ BRASIL, 2017.

Os dados disponibilizados pelo Governo Federal mostram a necessidade de constante investimento na produção de material didático para a modalidade da EJA, uma vez que se vê um número considerável de alunos atendidos. Em paralelo, é possível aceitar a ideia de que muitos jovens e adultos ainda estão fora da escola por conta de fatores sociais diversos, como longas jornadas de trabalho, dificuldade de acesso, atribuições familiares, entre outros. Daí a importância da produção de material didático que contextualize os conteúdos historicamente sistematizados com a realidade de vida desses sujeitos.

Essa retomada se faz necessária para que se entenda o viés ideológico que gerou a repercussão do livro didático *Por Uma Vida Melhor*. O olhar unificador em torno da função de um livro no ensino de língua materna se dá por conta da formação intelectual brasileira ter sido construída com parâmetros que não privilegiavam a linguagem dos diversos grupos sociais não privilegiados em relação ao ensino.

Tal afirmação se evidencia nas palavras de Gnerre (1998, p.06) no entendimento de que *uma variedade linguística “vale” o que “vale” na sociedade os seus falantes, isso é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais* (aspas do autor). Isso mostra um possível distanciamento entre o que se desenvolve em um material didático para exemplificar os termos de concordâncias nominais e verbais, por exemplo, e a forma como as pessoas realmente falam no dia a dia. O público que frequenta classes de EJA é identificado como aquele que não frequentou a escola na idade regular, e isso possivelmente faz com que esse aluno desenvolva uma linguagem distante do padrão escolarizado no seu histórico de vida social e cultural.

Nos termos da Análise Dialógica do Discurso, observa-se que em *Por uma Vida Melhor* ocorrem exemplos de formas linguísticas que ratificam possibilidades hipotéticas de uso, sem circunscrição sócio-histórica, aproximando-se assim de uma visão tradicional de língua. À primeira vista, nota-se que no capítulo 1, intitulado “Escrever é diferente de falar”, aparecem os exemplos “nós pega o peixe”, “os menino pega o peixe” e “os livro ilustrado (...)” postos como possibilidades de uso da língua.

Dentre os três exemplos então citados, o exemplo *Nós pega o peixe* parece constuir-se de valor semântico mais abrangente e retoma o paradoxo cultural, pois o

pronome “nós” nivela os interlocutores numa condição de igualdade, incluindo os interlocutores envolvidos na cadeia comunicativa. De um lado, se apresentam pareceres técnicos⁴ classificando o livro didático *Por uma Vida Melhor* com vistas ao discurso da diversidade e participação; e, de outro, possivelmente por uma memória de políticas do ensino da língua, uma normatização que impõe a presença de um discurso centralizador e de padronização, desautorizando a utilização de um modo de falar que fuja dos padrões gramaticais normativos. Esse paradoxo cultural, muitas vezes estimulado pela mídia, movimenta os discursos de diversas cadeias discursivas, tal qual se vê no objeto central dessa dissertação que é *o discurso sobre a língua a ser ensinada*.

Nesse cenário, a mídia, de maneira geral, encontra espaço para interferir na formação e agregação de valores que atuam como formadores da identidade nacional, uma vez que apresenta também vozes sociais consolidadoras ou reorganizadoras de discursos diversos e contribuem para o movimento de direcionamento discursivo de um povo. Em se tratando de contexto midiático, embora o livro didático também seja considerado uma mídia, a cadeia discursiva à qual se instaura esta pesquisa evidencia-se por meio da mídia on-line representada por meio de *blogs*, *noticiários* e *reportagens*.

Esse processo de representação social mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) materializada nesta discussão por meio da mídia digital potencializa e evidencia constrangimentos sempre existentes, mas sem muita discussão, uma vez que possibilita que a sociedade reflita sobre os acontecimentos e, assim, minimiza a indiferença. Com o advento da internet e o avanço dos meios de comunicação fica mais evidente, numa esfera temporal atual, a discussão sobre as forças que alicerçam os discursos que atualizam a língua.

Percebe-se na edição de 2011 uma possível tentativa de fomentar uma prática pedagógica que parte daquilo que o aluno já sabe para elevá-lo a uma aprendizagem que consolide as diferentes formas de atualização da linguagem. Já na edição de 2013, os autores não mais seguiram com essa ideia de conservação e tentaram adequar-se aos padrões mais descentralizadores da língua, tratando as variações linguísticas mais como ponto de reflexão geral, do que como simples relação entre forma e conteúdo. Exemplos de formas linguísticas apresentadas

⁴ Ex.: <https://pt.scribd.com/doc/61140801/Dossie-Livro-didatico-Por-uma-vida-melhor-por-ALAB>

nessa nova edição serão tratados com mais vagar no capítulo 2 desta dissertação, bem como na conclusão final com vistas ao movimento de novas pesquisas sobre a temática aqui abordada.

O problema desta pesquisa é a disjunção entre o discurso sobre o português a ser ensinado e a língua praticada nas diversas esferas de comunicação cotidianas e o impacto dessa disjunção na discursivização do vernáculo brasileiro. Nesse sentido, o contexto no qual "nós pega o peixe" se insere aponta para a ideia de que no Brasil existe um senso comum com uma percepção de que há um português que se aprende na escola e outro que é praticado nas demais esferas sociais. Assim, tem-se uma tensão de valores discursivos nos quais oscilam a exclusão e a participação, além de uma tentativa de ascensão de construção participativa possibilitando que "nós pega o peixe" encontre espaço para participar da memória do vernáculo brasileiro ensinado no sistema educacional, corroborando com o que se denomina "heterogeneidade discursiva".

Toda essa repercussão rendeu a hipótese levantada nesta investigação de que, na cadeia discursiva deflagrada na mídia on-line a partir da circulação do livro, "nós pega o peixe" assume uma função metonímica na significação do paradoxo cultural. Com isso, levanta-se a questão: como se dá essa função metonímica?

Há duas premissas que sustentam esta dissertação. A primeira diz respeito ao entendimento de que qualquer língua funciona na relação entre forças com possibilidades de padronização, renovação e atualização da língua em uso. A segunda concerne aos constrangimentos contemporâneos que têm levado ao redesenho dessas forças e, com isso, têm trazido "novas" forças alicerçadas pelo advento do avanço tecnológico, como a internet. Portanto, uma dissertação que se proponha a discutir questões que refletem a existência de forças mobilizadoras em torno do discurso precisa também apontar para questões que emergem da contemporaneidade.

O que se vive hoje não é mais a realidade do século XIX e a atenção à superação de fronteiras que induzem à segregação dos movimentos sociais e de minorias acabam sendo evidenciadas muito pelo contexto midiático. Muitos conflitos vividos na contemporaneidade foram desencadeados pela existência dessas fronteiras e, por isso, a necessidade de reflexão em caráter não apenas nacional,

mas em discussões paralelas que considerem as ideias de descolonização do ensino com vistas a dar margem ao ensino da língua que privilegie a língua em uso.

Como objetivo geral, esta pesquisa visa verificar a atualização do discurso sobre o ensino da língua na cadeia comunicativa discursiva construída em torno de “Nós pega o peixe” na repercussão na mídia on-line sobre o ensino de língua no Brasil. O alcance desse objetivo geral requer seu refinamento em quatro objetivos específicos: 1) analisar a concepção de língua desenvolvida no capítulo “escrever é diferente de falar” no livro didático *Por uma Vida Melhor*; 2) identificar em reportagens da mídia on-line índices de valor sobre o ensino da língua a partir do exemplo *Nós pega o peixe*; 3) descrever os recursos linguístico-enunciativos que ligam “Nós pega o peixe” a determinado discurso sobre a língua a ser ensinada; e 4) identificar se há estabilização semântica em torno de *Nós pega o peixe*.

Identificam-se neste estudo fronteiras de valor inerentes à repercussão desencadeada por meio de reportagens publicadas na mídia on-line sobre o exemplo “Nós pega o peixe”, além de réplicas discursivas que evidenciam a memória do ensino da língua materna no Brasil. Essas fronteiras axiológicas desencadeiam as condições de emergência e atualização linguística na memória do português brasileiro.

A construção desta dissertação está dividida em três principais capítulos, além desta introdução e da conclusão.

No primeiro, da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, são discutidas as relações entre o mundo verboideológico e a questão da língua enquanto objeto de ensino no Brasil, além de reflexões direcionadas à memória da língua - arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa.

No segundo capítulo, são apresentadas as decisões metodológicas para seleção e delimitação do *corpus*, situando assim as condições de emergência que desencadearam na mídia digital a atualização discursiva sobre a língua a ser ensinada. Nessa discussão, vem à tona uma memória de língua em uso que, paradoxalmente, se contrapõe aos valores inerente à memória do ensino da língua no Brasil. Para melhor compreensão dessa tensão de forças discursivas, se recortará nesta pesquisa a repercussão midiática em torno da presença do exemplo “Nós pega o peixe” num livro didático de língua portuguesa.

No terceiro capítulo, são realizadas as análises das publicações online que impulsionaram a manifestação do discurso de atualização linguística. Ao longo das reflexões, a relação entre língua em uso e ensino da língua serão melhor estabelecidas, com vistas a possibilitar compreensão dos índices que delineiam a tensão de forças discursivas.

Assim, o presente estudo desenvolve-se com reflexões diversas acerca da natureza dialógica do discurso, pensando o ser humano como agente e produto do meio, além das condições de produção que permeiam o processo sócio-histórico e dão o suporte necessário para a equivalência de sentido e construção da sua cadeia discursiva.

CAPÍTULO I

Heterodiscursividade e memória da língua portuguesa no Brasil: sentido e significado de "vernáculo" no mundo verboideológico

O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. *A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica.*

Mikhail Bakhtin⁵

O pressuposto teórico que embasa esta pesquisa se ampara no entendimento de que o ser humano é constituído pelas relações com o outro e de que essas relações fomentam e direcionam as diretrizes sociais, políticas e culturais, mediadas por valores ideológicos diversos. Diversas são as condições de existência nas camadas sociais que constituem a convivência humana. Tais condições são permeadas e possibilitadas por intermédio da linguagem, seja ela verbal, não verbal, ou mista, e se instauram na sociedade por meio de um permanente movimento sócio-interacional intersubjetivo. Bakhtin (2015) esclarece que esse movimento de incompletude, formação e reformulação de sentidos, mediante a existência das inúmeras cadeias comunicativas, se faz por tensões de forças ideológicas refletidas por interpretações da realidade, e se vê permeado por uma engrenagem formada por questões que envolvem tempo, espaço e cultura, desenvolvendo assim o *mundo verboideológico*.

As relações entre língua (sistema linguístico-ideológico) e discurso (atuação concreta da língua) movimentam a construção de sentidos que faz do ser humano um sujeito psicossocial. Entende-se que há fatores extralinguísticos que delineiam o movimento de estabilidade discursiva necessário para o desenvolvimento da convivência social e que tal movimento é permeado por tensões que ora fomentam a emergência e valorização do novo, ora ratificam a permanência de marcadores histórico-culturais na construção de sentidos.

O presente capítulo divide-se em quatro seções que explicitam, respectivamente, as concepções de memória da língua e constituição de sujeitos na Análise Dialógica; as tensões que movimentam o fenômeno heterodiscursivo na

⁵ Bakhtin, 2015, p. 52.

formação do português brasileiro; a língua como objeto de ensino e o exemplo "nós pega o peixe" no livro didático que disparou uma cadeia discursiva que atualizou uma memória do português brasileiro como vernáculo e, especialmente, como língua (a ser) ensinada como vernáculo; e, os movimentos semânticos evidenciados pelo exemplo então discutido.

1.1 Noções preliminares sobre conceitos de memória da, e sobre o ensino de, língua e constituição de sujeitos na ADD

Entendendo que a língua tem estreita relação com a cultura dos grupos sociais que a levantam e se estabelece nas relações de alteridade entre sujeitos, nesta dissertação, o estabelecimento da discussão em torno de uma cadeia discursiva se mantém relevante de forma que não há como separar o sujeito do seu espaço, seja ele imediato (espaço físico) ou construído (caráter social). É notório que o ser humano tem a capacidade inata da fala, mas interessa aqui a ideia de um homem em construção, mediado pelas circunstâncias sócio-históricas que existem e se inserem em constante atualização. Tal processo de atualização linguística remete à língua um caráter político-ideológico que refuta o entendimento de língua apenas como sistema abstrato de signos, ou seja, palavras que se relacionam com outros elementos do sistema, sem levar em consideração as condições sócio-históricas que definem a comunidade que mobiliza esse sistema.

[...] Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez. Apenas no processo de aprendizagem de uma língua alheia a consciência pronta – pronta graças à língua materna – opõe-se graças a uma língua também pronta, a qual resta-lhe apenas aceitar. A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez. (VOLÓCHINOV, 2017, p.198).

A cadeia discursiva desenvolvida pelos sujeitos é desenvolvida por uma série de acontecimentos que, de um lado, se ascende constantemente e, do outro, perpetua conhecimentos historicamente acumulados. Volóchinov (2017) ainda complementa esse entendimento apresentando as ideias de valorização de aspectos sócio-históricos e culturais como necessários para a comunicação pelo seu caráter social.

Nessa construção argumentativa, entende-se o discurso como a materialização da língua, a qual se apresenta com natureza social, e o enunciado configura-se como elo que dá vida à cadeia dialógica e funciona como unidade real de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016). Com isso, têm-se os enunciados como objetos de estudos linguísticos. As enunciações norteiam o desenvolvimento dos discursos fundados na existência de sujeitos ativos nas diversas camadas sociais. Estilo, conteúdo e construção composicional se fundem nessa dinâmica e dão aos enunciados a condição necessária para a concretização dos sentidos então eminentes. O contexto imediato tenciona o direcionamento dialógico e a natureza cultural se encarrega de fortalecer os laços de pertencimento entre os sujeitos e seus discursos.

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva - o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente. (BAKHTIN, 2011, p. 274-275 - *itálicos do autor*).

O caráter político-social do enunciado perpassa pela existência de signos linguísticos que, pela necessária inserção na contínua comunicação discursiva, ganham caracterização ideológica. Sua natureza social denota relação direta e indissociável com as diversas condições de emergência que o dia a dia impõe ao sujeito - por isso, a designação de signo ideológico. Cada especificidade comunicativa fomenta a existência de rituais, ou padrões, que direcionam o tipo de construção composicional adequado para sua estruturação.

A comunicação discursiva está atrelada a questões de cunho dialógico que permitem aos sujeitos, então instaurados ideologicamente, o desenvolvimento da sua potencialidade de interação e comunicação. Os sujeitos, ou interlocutores do discurso, são regidos por realidades emergentes fundamentadas por questões axiológicas que direcionam a construção de sentidos e valores com viés de organização e identidade de um grupo social. Embora exista o caráter biológico, as

questões tomadas nesta dissertação implicam um ser humano inserido numa cultura. Todo e qualquer enunciado se dirige a um interlocutor, que pode coincidir com um indivíduo empírico, no caso de uma conversa dirigida num tempo e espaço físico, ou um público alvo, no caso de documentos, textos de opinião, debates, entre outros.

O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personagem responsável por suas ideias e desejos, é um fenómeno puramente socioideológico. Portanto, o conteúdo do psiquismo “individual” é tão social por sua natureza quanto a ideologia, e o próprio grau da consciência da sua individualidade e dos seus direitos interiores é ideológico, histórico e está inteiramente condicionado pelos fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 129 - aspas do autor).

Essa concepção da natureza social referente ao signo linguístico, atrelada às condições de exterioridade e interioridade, se faz necessária para entendimento da sua relação com questões ideológicas. Pela própria condição de sobrevivência, o ser humano relaciona-se com o outro, reproduz e reconstrói valores culturais desenvolvidos historicamente. Não obstante, as relações entre as pessoas vão estabelecendo condições de sobrevivência mediadas por padrões de organização social e política. Desse modo, os padrões de organização, sejam eles rurais ou urbanos, corroboram com o direcionamento ideológico inerente aos signos.

Por ideologia, entendemos todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sgnicas (VOLOSHINOV, 2013, p. 138 - notas de rodapé - itálicos do autor).

Compreende-se assim a visão de ideologia não como mascaramento da realidade, mas como desencadeadora de valores na formação social através da constituição interacional exercida pelos falantes e na constituição das histórias de vida. Tal constatação se evidencia quando se observam os valores estéticos pertinentes às diversas variantes linguísticas que permeiam as esferas sociais.

As diversas instituições existentes num país compõem uma infraestrutura e desempenham um carácter regulatório superestrutural na formação dos sujeitos. Nos termos da presente discussão, a infraestrutura possibilita o desempenho das forças que tencionam a formação identitária dos sujeitos através de seus enunciados. O

caráter ideológico do signo se constrói nessa tensão que não se apresenta simplesmente como algo abstrato, mas intersubjetivo. As manifestações linguísticas se fazem no cotidiano e remontam valores ideológicos que se constroem na coexistência de estruturas que se ressignificam nas relações sociais.

O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. A representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano. (MIOTELLO, 2012, p.170).

Entende-se que a própria condição histórico-temporal em que o ser humano está inserido faz com que haja a necessidade de reformulação contínua em seu processo de existência. De acordo com o entendimento de Miotello (2012), o avanço da ciência faz com que se renove a noção de expectativa de vida, o poder socioeconômico opera com condições que favorecem, ou desfavorecem, determinado modo de produção social, enfim, vê-se claramente que a formação de sentidos se situa como potencial deflagrador de uma cadeia comunicativa determinada pela existência de grupos sociais distintos e interativos.

O espaço em que se dão as relações sociais que definem a historicização brasileira participa da construção da identidade linguística através dos movimentos de implantação de um idioma oficial de natureza europeia num território já habitado por nativos e miscigenado com a chegada do negro africano e do branco português. Uma vez constatado o potencial conservador ou transformador inerente ao processo de produção do discurso, há de se destacar nesse processo que tais transformações acontecem mediante a existência de um mundo verboideológico potencializador de um sistema sógnico de natureza polissêmica. Entenda-se “mundo” nesta perspectiva como o espaço culturalmente significado e em constante atualização.

A multiplicidade de significados que determinado signo apresenta nas suas diversas áreas de existência justificam tal polissemia, uma vez que não se pode medir a enunciação como algo substancial. Pelo contrário, o caráter semântico possibilita o desenvolvimento da atualização necessária para concretude do movimento de incompletude linguística. Bakhtin (2015) se refere a essa questão

trazendo à discussão a noção de língua com caráter verboideológico, cuja atuação se faz como um eixo mobilizador da existência de forças ativas e de tensão que criam a vida da linguagem.

Neste ponto, cabe reportar reflexão sobre questões de valores sociais, ou seja, num mundo já em desenvolvimento, onde as pessoas precisam de movimento na realização das suas ações. A variedade de enunciados que circulam na sociedade desempenha a ativação das tensões que desencadearão o discurso.

Na consciência linguística, as camadas tipificadoras e individualizantes se diferenciaram tanto que encobriram e relativizaram por completo o seu núcleo semântico, a posição social responsável realizada nele. É como se o enunciado deixasse de ser objeto de uma consideração semântica séria. A palavra categórica ainda existe apenas no contexto científico, a palavra “que vem de si”: a palavra *afirmativa*. Em todos os demais campos da criação verbal não predomina a palavra “proferida” [*izretchónnoie*], mas a palavra “criada” [*sotchiniónnoie*]. Nesse segundo caso, toda a atividade discursiva se reduz à alocação das “palavras alheias” e das “palavras quase alheias”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 321 – itálico, aspas e colchetes da edição consultada).

O dinamismo inerente ao processo de aperfeiçoamento linguístico denota sua natureza intersubjetiva em razão de o signo não carregar valores em si, mas no ato de materializar-se linguisticamente num determinado evento discursivo que se evidencia através das condições de produção que permeiam o mundo verboideológico. Os valores culturais socialmente construídos desempenham papel fundamental nessa dinâmica de organização discursiva, uma vez que o ser humano constrói sua cadeia comunicativa através de um diálogo em construção, confirmando assim sua natureza que se instaura na estabilidade moderada por rituais necessários para a concretização dos diversos discursos, e na instabilidade natural da sua condição de atualização contínua.

As ideias de natureza polissêmica e formação de enunciados concretos são permeadas pelos muitos discursos constitutivos de diversas cadeias comunicativas. Levando em consideração o caráter político e social, todas as variantes emergentes do processo de constituição linguísticas formam o *heterodiscurso*. Para que se entenda melhor esse termo, é necessário um olhar analítico que compreenda a existência de forças que atuam no direcionamento de tensões discursivas alicerçadas por relações axiológicas.

Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando o seu espaço de realização. (BEZERRA, 2015 apud BAKHTIN, 2015, p. 12-13).

Esta última definição focaliza o ser humano mais uma vez como sujeito do discurso, o que permite afirmar que o próprio ser humano constrói e desenvolve as raízes que norteiam ações a construção e atualização de uma memória da língua. Daí a compreensão do que seja o caráter de língua viva e em uso, pautada em tensões que, ao longo dos tempos, vai se deflagrando como potencial desenvolvidora de um convívio social marcado por situações cada vez mais atreladas a processos e tensões que estruturam e desenvolvem o potencial de formação e movimentação linguística em um território.

Quando aqui se fala sobre ações de modernização linguística, tem-se a ideia de fomentar a discussão sobre fatores externos da língua que ideologicamente complementam o grau de interação entre os sujeitos que participam do discurso. Esses fatores externos são modelados por interesses diversos que partem de sentidos que demandam compreensão das interferências de infra e superestrutura social e se relacionam com a organização brasileira de modo a fomentar juízos de valor em torno do que se deseja alcançar enquanto perfil de uma sociedade. O entendimento dos enunciados como unidades reais de significação possibilita a compreensão de que a noção de significação perpassa por questões de cunho social e histórico.

Cada enunciado concreto aciona a emergência de signos ideológicos que concretizam e possibilitam novos eventos discursivos que se renovam e conduzem à direção necessária para a construção de sentidos. A existência de vozes sociais num determinado ambiente, seja ele físico ou virtual, é permeada por valores ideológicos diversos. Assim, seus enunciados serão desenvolvidos levando em consideração um determinado momento histórico e suas impressões culturais.

De fato, o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica (por enquanto admitiremos a sua existência) em um contexto concreto. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177 – parênteses do autor).

A língua possibilita a existência de sujeitos responsáveis pelos seus atos, sendo eles permeados por enunciados diversos que caracterizam as diversas condições de funcionamento discursivo. Esse pensamento leva em conta que os discursos são permeados também por questões que levam em consideração conteúdos e forma de expressão do pensamento. Não há como desconsiderar sua característica também de interdependência relacional, visto que os discursos se complementam por meio da emergência situacional, há também de se entender que todo enunciado possui em si uma natureza responsiva desenvolvida pela repetição, naquilo que se mantém estável.

Essa questão pode ser melhor compreendida quando se apresentam **tema** e **significação** no enunciado. Esses são elementos constitutivos da natureza linguística que, embora admitam conceitos distintos, estão presentes nos enunciados de maneira concomitante. Volóchinov (2017) atribui ao que chama de “significação” a natureza técnica, reiterável e idêntica, e ao “tema” a natureza dinâmica, complexa, não idêntica e não reiterável, mas concreta do enunciado. A significação tem natureza formal, ao passo que o tema instancia o que é formal na dinâmica da comunicação discursiva. Pode-se dizer que movimentos sintáticos e semânticos se misturam para que se compreenda a questão conceitual do processo de construção da natureza dialógica dos enunciados.

O entendimento da importância e influência do “outro” no processo discursivo suscita a ideia de que os eventos que formam a cadeia discursiva se renovam e se reconstróem continuamente configurando seu caráter mobilizador de ações. A engrenagem social que emana dessas relações se desenvolve a partir de eventos discursivos, ou diálogos, caracterizados como elos entre os sujeitos que se inscrevem nessa construção dialógica.

Perguntas como “A quem se dirige o enunciado?”, “Como o locutor percebe e imagina seu destinatário?”, “Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?” ajudam, da perspectiva bakhtiniana, a compreender a composição e o estilo dos enunciados, apontando, tanto quanto os traços de autoria, para o que há de extraverbal na constituição do verbal. (BRAIT e MELO, 2012, p. 72 – aspas das autoras).

Vê-se que no processo de desenvolvimento do discurso a enunciação se mantém presente com característica de construção de sentidos. A própria condição de dirigir-se a um interlocutor já pressupõe a emergência da enunciação. Nesse

sentido, SOBRAL (2012) esclarece que o "vir a ser", também chamado de "devir", se evidencia enquanto possibilidade de atualização linguística a partir dos movimentos enunciativos. O devir é desencadeado pela emergência de enunciados concretos que delineiam novos atos de enunciação. Nesse processo, percebem-se os movimentos de instauração de novos eventos enunciativos na medida em que o discurso vai se desenvolvendo e se atualizando.

O pensamento bakhtiniano vê o diálogo como caracterização do que se chama evento discursivo e considera que seus interlocutores podem situar-se dialogicamente formulando e reformulando sentidos. Essa dinâmica tem como alicerce uma ideologia marcada por tensões que desencadeiam na preservação das vozes sociais que contêm sentidos mais presentes no movimento cultural ao qual cada interlocutor se instaura.

Pode-se utilizar um tempo definido para se explicar determinado fenômeno, como a emergência de um exemplo linguístico que gera repercussão entre os falantes da língua, mas apenas como forma de recorte analítico. Em se tratando de língua, sua materialização é permeada pela existência de relações axiológicas que dão vida à memória discursiva e da língua de um povo.

Assim, parece pertinente afirmar que a memória da língua, aquela memória objetiva das formas linguísticas e verbais, define-se pelos valores constitutivos e mantenedores de potência de sentido viabilizados pela estabilidade do significado. Mas, se o significado se abstrai do diálogo, é preciso admitir que a memória da língua é gerada e mantida pelo jogo que estabelece com a memória subjetiva daqueles que movimentam a cadeia comunicativa. (MAGALHÃES, 2015, p. 19).

O processo, por exemplo, de elaboração de livros didáticos para determinado público já pressupõe a presença de potenciais interlocutores, confirmando assim o caráter social da língua. A adaptação do ser humano para com o outro perpassa pela noção de alteridade como parte indissociável nas relações sociais. Assim, enquanto ser adaptável, o homem estabelece com seu interlocutor uma espécie de corresponsabilidade no desenvolvimento dos processos comunicativos e culturais, culminando com a formação da memória da língua, que se vê pautada no resultado da fusão entre o historicamente construído e o socialmente renovado e reformulado.

Conforme Bakhtin (2011 a), a memória objetiva pode ser relacionada à herança cultural, uma vez que os fatores histórico, sociais e políticos vão fortalecendo e

direcionando os temas e significados pertinentes à construção de enunciados diversos. Já a memória subjetiva se desenvolve de maneira imediata, através da consciência instaurada no processo de constituição dos discursos. Os autores e personagens se instauram nessa dinâmica em que a subjetividade presente no caráter psicossocial dos sujeitos também constitui a memória da língua.

A compreensão dos aspectos relacionados à memória da língua tem como base as considerações advindas de repertório linguístico e cultural que, por sua vez, tencionam os movimentos de alteridade e flexibilidade nas marcações linguísticas. O processo de produção e desenvolvimento da memória subjetiva perpassa pelas ações de vozes sociais apontadas como inerentes à heterodiscursividade. Tal compreensão fomenta a ideia de que os valores socialmente adquiridos desempenham papel preponderante nas normatizações de políticas linguísticas instauradas no país, e isso evidencia também um certo estado de estabilidade linguística na cadeia comunicativa discursiva.

A noção de estabilidade é condição essencial para que haja uma ordenação nas relações com o outro. No entanto, essas relações perpassam por diversas nuances que ativam temas e significações. Isso faz com que seja justamente a instabilidade a responsável pelo movimento de um jogo de memórias com finalidade de organização social.

Dessa perspectiva, volta-se à baila a visão de mundo verboideológico e as reflexões do caráter heterodiscursivo da língua. A constante renovação da língua, visto seu caráter sociointerativo, reverbera o movimento de formação de sentidos que, em contato com seu campo de atuação, transforma-se em evento discursivo. Esses eventos manifestam-se na forma de enunciados que mobilizam recursos também extralinguísticos para sua concretude.

Diversas são as nuances que desencadeiam níveis de atualização discursivos. O mais provável é que a emergência em que se direcionam as tensões discursivas presentes nos enunciados concretos se relacione com aspectos intersubjetivos de natureza social. Assim, o mundo verboideológico possibilita que dada situação de enunciação possa ser direcionada e conduzida de acordo com sua emergência discursiva, e a concretização dos seus objetivos vai se construindo à medida que o interlocutor passa a ser reconhecido como parte do contexto. Nessa dinâmica entre

valores e vozes sociais, inscrevem-se diversos sujeitos-agentes, constituindo assim cadeias enunciativas dialógicas.

Nota-se que o sujeito assume, na teoria bakhtiniana, a condição de agente do processo social e tem sua constituição desenhada através da relação com o “outro”. Isso se dá por meio de atos concretos que demandam sua existência pautada no sentido de fora para dentro, no contexto exterior com condições assimétricas. Essas condições permitem o direcionamento dos diversos sentidos que derivam das relações sociais estabelecidas no campo dialógico e discursivo e delimitam as potencialidades de atualização através de valores que ideologicamente se constituem e se materializam cotidianamente.

A condição de sujeito implica relação em duas instâncias. A instância subjetiva caracteriza-se pela distinção e posicionamento, ao passo que a intersubjetiva define-se pela identificação e compartilhamento. O outro do processo relacional localiza-se no plano horizontal no qual se dá o contato dialógico com o semelhante; instância das relações entre sujeitos. Além disso, também dispõem-se assimetricamente num plano vertical, definindo um universo simbólico estruturante das relações identificadas no nível dialógico estrito; instância da relação de sujeito. (MAGALHÃES, 2013, p. 4-5)

Não é incomum a percepção de que os agentes, ou sujeitos da enunciação, sejam confundidos com os interlocutores, pois suas diversas possibilidades de posicionamentos reverberam a potencialidade de se fazer parte do contexto onde os sujeitos se inserem, ideologicamente, nas condições de alteridade. Nesse sentido, o sujeito do discurso está para a ideologia, assim como o interlocutor está para o enunciado. Ou seja, um determinado evento enunciativo é realizado a fim de dialogar com interlocutores distintos, mas inseridos nos temas e significações então instaurados pelos sujeitos que atuam ideologicamente no discurso. Assim, na sequência e desencadeamento das diversas cadeias os interlocutores podem também assumir-se enquanto sujeitos direcionando as tensões que culminam na atualização linguística.

Essas relações são necessárias para que se evidenciem e fortaleçam as potencialidades de elementos socioculturais, complementares ao universo discursivo. A heterodiscursividade se concretiza levando a carga semântica construtora de eventos enunciativos que corroboram para realização do sentido de alteridade linguística, confirmando-se como eixo evidenciador das vozes sociais que emanam dos discursos.

As diversas posições às quais o sujeito assume no discurso são evidenciadas nas cadeias discursivas e podem ser melhor esclarecidas quando Sobral (2012, p. 22) diz que *só me torno eu entre outros eus. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o 'outro' do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras*. Essa colaboração remete a questões que nomeiam o paralelismo na posição dos sujeitos no discurso.

A tensão entre as vozes que direcionam os discursos se organizaria de forma a constituir um "sujeito assujeitado" (*ibidem*. SOBRAL, 2012), que através do próprio percurso de vida sócio-histórica e cultural consegue negociar aquilo que se quer estabelecer conforme objetivo de cada enunciado. No entanto, tal afirmação, apresenta inconsistências na medida em que a relação do eu, enquanto sujeito, para com o outro, interlocutor, se desenvolve numa construção ativa, onde não há assujeitamento, mas complementariedades discursivas materializadas nos diversos eventos enunciativos.

As cadeias discursivas se movimentam nessa noção de incompletude, onde as relações sociais demandam a construção de sentidos. Embora, muitas vezes, apresentem a mesma estrutura sintática, os enunciados nunca se repetem, nunca são iguais, pelo contrário, a repetição possibilita a atualização de significados. A própria entonação na enunciação, pontuação nos textos e presença de imagens e símbolos nos textos multimodais⁶, refletem a eminência de sua atualização.

A ideia de construção e potencialização de sentidos instaura-se a partir das demandas dialógicas em torno de temas e significações tão necessários para a concretização dos enunciados que incidirão em discursos. Isso posto, percebe-se que o enunciado sempre tem autor e destinatário, ou seja, mesmo que os interlocutores não sejam explicitados nas cadeias discursivas, a presença do "outro" se reverbera no contexto social ao qual seus falantes estejam inseridos. A relevância dos assuntos mobilizados nas diversas cadeias comunicativas se desenha na medida em que os discursos se constroem e sua limitação é definida por meio dos interlocutores então instaurados.

⁶ Conforme KRESS e VAN LEEUWEN (1996), o texto multimodal é aquele que se apresenta com dois ou mais códigos semânticos, como imagens, palavras, entre outros.

A realização dos eventos enunciativos pressupõe existências de ações basilares com caráter avaliativo, ético e responsivo. Para que haja alteridade na cadeia discursiva é necessário que os interlocutores se inscrevam nos discursos através da compreensão do que ali se desenvolve. Por isso, a necessidade de constante avaliação da construção de sentidos desenvolvida nos diversos enunciados.

[...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Vale salientar que as esferas de comunicação discursiva carregam em si uma gama de valores desenvolvidos nas diversas camadas sociais. Por isso que na cadeia discursiva deflagradora de concretude ética e responsável, o "ato dizer" se faz a partir da existência de fronteiras que ora delineiam mudança de paradigma, e ora retroagem para a manutenção dos valores culturais socialmente e ideologicamente estabelecidos pela manutenção, ou renovação, da língua em uso.

As questões socioculturais interferem de forma direta na construção da cadeia discursiva. A maneira como os pais aprenderam quando crianças, o mundo onde os mais idosos viveram, enfim a gama cultural que possibilita a abertura para o novo, também puxa para a estagnação do já estabelecido, ou seja, os padrões de organização social. Tal entendimento se revela na medida em que as pessoas se organizam em seu cotidiano por vezes tentando estabelecer critérios de produção e desenvolvimento, pois a própria emergência do convívio humano desencadeia o movimento de alteridade linguística.

Esse processo de potencialidade perpassa pela dispersão de classes sociais e econômicas, religião, escola, família, tribos urbanas, orientação sexual, enfim, organizações sociais que, ideologicamente, buscam reproduzir, ou renovar, diferentes padrões já enraizados pelo seu próprio ato de existir.

Dito isso, é normal que se estabeleçam as mais oportunas condições de socialização entre as pessoas via de regra por gostos comuns, acessos comuns e

estilos de vida comuns. O acesso ao saber sistematizado, por assim dizer a escola, funciona aqui como um tipo de infraestrutura que pode possibilitar a mudança estrutural de ordem social e econômica.

Essa compreensão torna-se possível através da reflexão sobre os valores socialmente construídos nas diversas regiões em que a língua é praticada. Nesse viés, é necessário traçar um paralelo entre as relações sociais presentes no território brasileiro no período colonial e questão das desigualdades sociais defendida por Marx. A contribuição marxista mais próxima do que se dialoga no pensamento bakhtiniano apresenta a reflexão de uma sociedade onde a luta de classes emerge da necessidade de valorização do trabalho. Enquanto Marx estuda o trabalhador em seus atos coletivos, levando em consideração as condições de oprimido e opressor, Bakhtin observa as questões de valor através dos atos concretos individuais, mas não estanques, dos sujeitos.

A formulação marxista do valor se faz presente no pensamento bakhtiniano como a valoração inerente a todo ato humano, tendo como característica relevante o fato de ir além do econômico estrito, ainda que Marx não tenha se limitado a este último aspecto, ao revelar ser o valor reificado no capitalismo de modo tal que a relação entre as pessoas é transformada pela relação entre objetos. A diferença reside no fato de o Círculo trazer essa problemática para os atos concretos identificáveis, o que não estava na ordem das preocupações de Marx. (SOBRAL, 2012, p. 20).

A problemática de relação de valor entre as ações, ou atos, dos sujeitos se faz necessária para que se entenda como o sujeito reproduz suas condições de enfrentamento da realidade. Tal entendimento corrobora com a questão de valor social e ideológico que o signo linguístico desempenha. Infere-se nessa discussão o entendimento de que a ideologia fomenta relações às quais o próprio sujeito acredite na sua liberdade, optando pelo que lhe é peculiar, mas também construindo caminhos necessários para o processo de desenvolvimento e transformação social.

1.2 O fenômeno heterodiscursivo: atuação das forças centralizadoras e de dispersão discursivas na formação do português brasileiro

As tensões que fomentam o desenvolvimento da renovação linguística perpassam pela existência de fronteiras que demandam processos de conservação e transformação. Esses processos encontram-se alicerçados por questões de

natureza social, uma vez que dão vazão a tensões dialógicas de cunho sócio-histórico. Por se pensar a língua enquanto sistema de signos ideológicos, logo se vê a atuação social dos agentes discursivos pautar-se em caminhos que ora demandam mudanças, criações e renovações, ora retomam os processos de manutenção e regulamentação de padrões historicamente construídos.

As forças centrípetas de vida da língua, materializadas numa "língua única", atuam no meio de um efetivo heterodiscurso. [...] ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização* e *separação*. (BAKHTIN, 2015, p. 41 - aspas e itálicos do autor).

As forças centrífugas atuam nessa conjuntura de forma a direcionar os movimentos de renovação linguística que, dependendo do meio social no qual os discursos se inserem, acabam por renovar os aspectos pertinentes à formação da memória cultural. Com isso, a língua se mostra mais dinâmica e rica perante os sujeitos então integrados. Para que esse movimento ganhe força, é necessária uma consciência valorativa que dê margem para a mudança de paradigmas sociais. Como exemplos podemos citar o amparo a questões de variações linguísticas e inserção de temas transversais, como cultura afrodescendente e indígena ao currículo escolar, através das leis 10.639/ 03⁷ e 11.645/ 08⁸.

Sob o viés das forças centrípetas, manifestam-se os discursos de apagamento referentes às possibilidades de instauração de ações de modernização linguística. Pode-se dizer aqui que a crítica política e social referente à inserção de palavras estrangeiras ao idioma nacional exemplificam essa tensão.

O entendimento das tensões que movimentam o processo de atualização linguística é necessário para que a imersão na discussão acerca da caracterização e, por assim dizer, integralização da língua portuguesa como língua oficial do Brasil. De fato, a língua de um povo se configura como ponto central para compreensão

⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm .

⁸ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm .

das possibilidades de organização social, pois ela ora atua como regulação de uma língua única, com indícios de regularidade e normatização; ora, como dispersão, através do reconhecimento das diversas vozes sociais, caracterizando assim os ideais de língua em uso. O dia a dia operacionaliza uma série de situações interpessoais que direcionam as condições de existência e desenvolvimento desse movimento de tensões linguísticas que caracteriza o que se chama de heterogeneidade discursiva.

O conceito de língua, no qual se orienta esta pesquisa, tem embasamento na Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT e MAGALHÃES, 2014), resultante da recepção do pensamento de Bakhtin no Brasil. Sua essência foi organizada pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, desde a década de 1920, na Rússia (antiga União Soviética) e difundida no território brasileiro a partir de 1970. Essa teoria enxerga a língua de um povo como um conjunto de signos ideológicos, materializados através das relações sociais, com inclinação para questões de alteridade.

A língua, como meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviadas das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Pode-se dizer que o produto linguístico da atividade humana coletiva fomenta a presença de tensões que, dialogicamente, fundamentam a realização discursiva a partir da língua em uso, portanto, sujeita às ações daqueles que a mobilizam. Essa questão pode ser melhor compreendida através da retomada sócio-histórica que aqui se desenvolverá, temporalmente, desde o início da colonização do território brasileiro (século XVI) - quando o contato linguístico, propulsionado pela inserção do colonizador, encaminhou à formação das línguas gerais de base indígena - até a oficialização da língua portuguesa como oficial da nação (século XX).

Dessa sucinta reflexão histórica, política e social, aliada à consolidação teórica, depende o que aqui será tratado como português brasileiro (PB) e português europeu (PE). Buscam-se indícios de como a política linguística, desenvolvida na colônia, deu vazão, na contemporaneidade, à repercussão da cadeia discursiva desenvolvida em torno de um exemplo de livro didático.

Na primeira metade do século XVI, iniciou-se no Brasil a instauração do processo de colonização, com finalidades religiosas e, sobretudo, econômicas. A exploração do extrativismo e do cultivo da cana de açúcar teve imediata organização e o trabalho indígena foi necessário.

A distribuição de terras para os colonos (trabalhadores imigrantes), intermediada pelos administradores designados pela Coroa Portuguesa, se desenvolveu de modo que foram criadas capitanias para povoamento e organização formal do território. O contato do branco português com os nativos desencadeou diversas situações, entre elas a expressiva dizimação indígena, o que impulsionou no território o livre comércio de escravos negros trazidos do continente africano e também pelos seus “donos” portugueses.

Conforme Mello (2014), a presença dos povos africanos no território representa um outro fator que complementa a formação cultural e linguística que se organizava no Brasil Colônia. Por sua condição de escravo, o negro não podia enxergar a língua falada no Brasil como segunda língua. Pelo contrário, cabia a eles a inserção no novo mundo de maneira transversal, ou seja, obrigatória. Teoricamente, tem-se o desenvolvimento de algo semelhante a um processo de criouliização. No entanto, por sua condição de escravos, possivelmente esse processo tenha tido maior representatividade nas comunidades denominadas quilombos, onde, já em meados do século XVII, se configuram como comunidades de escravos fujões.

Ainda no século XVI, havia a preocupação com a questão da comunicação linguística com os nativos. Numa época caracterizada pelos comércios marítimos, exploração e conquista de novas terras, os portugueses se depararam com uma quantidade muito grande de nativos e línguas. O fazer linguístico e, por assim dizer, a padronização de uma língua oficial, faz com que um território possa desenvolver sua estrutura enquanto organização social e política. Nesse cenário, conforme Faraco (2016), veem-se os jesuítas, através da Companhia de Jesus, como primeiros “docentes” com objetivos religiosos.

Como “autoridades locais” na área eclesiástica e de planejamento pedagógico, julgaram mais produtivo tentar alcançar tal objetivo por meio da “modernização” da língua dos autóctones (povos indígenas). Daí, conforme aponta Faraco (2016), vê-se a formação das línguas gerais brasileiras paulista e amazônica. Esta, de base tupi,

por característica étnica e geográfica da região amazônica, no norte do Brasil; aquela, de base guarani, abrangendo o território centro-sul do país.

Embora os jesuítas não objetivassem instaurar um idioma no território, suas ações docentes utilizaram a língua como meio de inserção nas comunidades locais, fomentando também os interesses da Coroa. Com a reestruturação linguística que então se desenhava, o processo de expansão exploratória se consolidaria com maior sucesso e rapidez. O jogo de interesses religiosos e político-econômicos agilizou e ampliou a atuação doutrinária, exploratória e “civilizatória” no território, além do consecutivo aumento da produção econômica e de adeptos ao cristianismo.

Nessa conjuntura, embora com ações distintas, o objetivo maior foi a dominação. O jogo de forças, atrelado às diversas línguas então existentes, permitiu que essas ações fossem desenvolvidas de forma que a condição instável de vida que se desenvolveu no território possibilitou com mais êxito a pregação da ideia da necessidade de prevalência da tensão centralizadora.

Enquanto os jesuítas eram tidos como aliados no processo de dominação colonial, a Coroa lhes delegava a tarefa de missão e da tutela das populações indígenas. O que prevalecia, portanto, era a política linguística daquela ordem religiosa sempre centrada no conhecimento das línguas locais e na catequese nestas línguas, o que entendiam estar em consonância com os decretos do Concílio de Trento⁹. (FARACO, 2016, p.100).

Como forma de organização dos espaços no território, os jesuítas organizaram os índios em espécies de “aldeamentos”. Assim, começou-se um processo de mudança de modos de vida com caráter religioso, nos quais os índios passariam a viver como cristãos. Naquele momento, via-se na colônia o início também de um processo de miscigenação, uma vez que os brancos portugueses se relacionavam com o povo nativo na constituição familiar e cujos descendentes se chamavam “mamelucos”. Os índios que aceitavam aquela nova forma de organização já desenvolviam a comunicação por meio da crescente formação de línguas gerais.

Faraco (2016) aponta a existência de línguas gerais (paulista e amazônica) como claro efeito linguístico da colonização, uma vez que já se observava potenciais evidências de entendimentos entre interlocutores através das crianças que ali

⁹ Por **Concilio de Trento** entende-se documento que apresenta decisões tomadas pela igreja católica em oposição à Reforma protestante.

nasciam. O desenvolvimento da região era também permeado por assentamentos territoriais para as famílias que então se formavam.

Embora se utilize rotineiramente a expressão “línguas gerais”, cabe o esclarecimento de que esse termo era utilizado pelos navegadores marítimos para fazer referência ao dialeto praticado na colônia. De forma específica, cabe retomar que a separação territorial do norte e sul brasileiros serve como referência para diferenciar no centro-norte brasileiro a língua geral amazônica, de base tupi, e no centro-sul a língua geral paulista, de base guarani. A reestruturação das relações sociais iminentes desencadeou o desaparecimento de muitas línguas indígenas, uma vez que o idioma lusitano ganhara cada vez mais espaço na terra que então se desenhava.

Apresenta-se nessa nova ordem a presença de pai português, mãe indígena e filho mameluco - esse último já com característica de formação baseada no bilinguismo, ou seja, já tinha contato com as línguas dominadas pelas distintas culturas (indígenas e portuguesas) que herdara dos seus pais. Já os negros, por conta da política de separação étnica, se viam obrigados a aprenderem o idioma do seu colonizador. A mistura do negro com o branco representa a existência do “mulato”, ou “pardo” como se nomeia na contemporaneidade.

O processo de instauração do idioma no país tinha como referencial o “português europeu” (PE). Essa medida, tomada mais por questões capitalistas, gerou choque desarmônico imposto de forma brutal e desencadeou um tipo de crioulação transcultural. Nessa celeuma (MELLO 2014), o contato estritamente rural entre falantes, por conta da exploração agrícola, foi dando margem à formação do que se chama “português brasileiro” (PB), típico da mistura entre o negro, o índio e o branco que então formavam a essência do novo mundo chamado Brasil.

Formava-se assim, uma população miscigenada não apenas pelos diversos povos autóctones, mas pela inserção de características sanguíneas e linguísticas na estruturação de uma idealizada sociedade orientada por valores europeus que ali se desenvolvia e se estabelecia. O processo de catequese desenvolvido no território tinha cunho doutrinário com ideais católicos. Embora existissem relações de parceria entre Igreja e Estado, a formação docente fomentava acentuado indício de que a igreja estaria direcionando um ensino com ideais de autonomia cristã,

desfavorecendo assim os interesses de dominação exigidos pelo reino. Isso interfere na política linguística da Coroa.

Como síntese da questão linguística desse período, podemos observar que, nas primeiras décadas o século XVIII, iniciava-se uma mudança na direção da antiga política linguística portuguesa para seus espaços coloniais sul-americanos, mas não havia ainda interferências restritivas ao uso das línguas locais. (FARACO, 2016, p. 111).

Em 1757, a Coroa Portuguesa edita o "Diretório dos Índios" com o intuito de normatizar o ensino, até então desenvolvido pelos jesuítas, instituindo que a língua portuguesa deveria ser o único idioma falado da Colônia. Havia então um jogo de interesses fomentado por conflitos surgidos entre a Igreja Católica e a Coroa. Essas tensões permearam até o ano de 1759, que culminou com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro.

A tensão criada entre a unificação da língua portuguesa e a crescente expansão das línguas gerais rendeu conflitos que desencadearam na total expulsão dos jesuítas. Isso ocorreu pelo entendimento de que os religiosos não teriam obedecido às ordens estabelecidas nos Decretos do Concílio de Trento, em se tratando da extinção das línguas gerais. Faraco (2016) ainda comenta que, em meados do século XVIII, a língua geral de base tupi já se entrara em declínio no país ao ponto de ser tratada como "viciada e corrupta", de tal modo que nem mesmo os índios conseguiam mantê-la de forma cristalizada.

A instauração de um processo de colonização requer, além da força física, o desenvolvimento de forças ideológicas que complementam o caráter organizacional. Nesse sentido, é perceptível um tipo de dominação "velada" capaz de ganhar o território não somente através do visível, mas também através de uma "invisibilidade" denotada por crenças e convicções que fazem o colonizado acreditar que seu colonizador lhe reconhece também como cidadão dotado de direitos e deveres.

Já no século XIX, o Brasil vive um momento de transição e expansão da população urbana. O Rio de Janeiro, como sede do Império, representa um marco nacional de uma sociedade que se desenvolvia por conta da expansão comercial. Inicia-se uma sociedade de classes, onde emergem os burgueses e consequentemente, as classes sociais. Nesse período, denominado "oitocentista",

amplia-se a oferta de vagas em escolas, mas se favorece muito às classes burguesas, uma vez que a necessidade de mão de obra impedia que os mais pobres ocupassem os bancos escolares.

Uma característica importante da experiência urbana do Rio de Janeiro oitocentista foram as variadas formas de relação entre escravos e homens livre e pobres, dividindo e disputando espaços e funções que favoreciam certa distinção e trânsito. Indistinção que levantava suspeições entre a polícia, mas trânsito que gerava sobrevivência. Assim, a linguagem poderia dar meio a esses homens e mulheres de se deslocar ou de se mover nas rígidas fronteiras da sociedade escravista. (LIMA, 2014, p. 242).

Importante ainda estreitar reflexão sobre as teorias do *contato dialetal*¹⁰ e da *deriva*¹¹ como referenciais distintos que refletem sobre a formação do idioma nacional. Esta, abordando questões referentes às heranças românicas e portuguesas arcaicas e clássicas, como um processo de transmissão linguística irregular; aquela, abordando questões de crioulização como características da formação vernacular, através do contato com falantes ao longo dos séculos, até os dias atuais. Ambas teorias são importantes para que se evidenciem as possibilidades de explicação sobre o desenvolvimento do idioma, mas não configuram escolhas no direcionamento desta pesquisa, uma vez que o objeto então abordado não se localiza na empiria.

Infere-se, então, que as diversas vozes sociais, mediadas pelo caráter dialógico da linguagem, têm no heterodiscurso o fundamento que sustenta sua natureza polissêmica. Não há como desconsiderar a ideia de que a linguagem se desenvolve a partir do meio social. Precisa-se, nessa discussão, entender ainda a questão temporal a qual se remetem os enunciados, uma vez que a formação da memória da língua e da memória cultural está diretamente atrelada aos saberes que se constituem na sociedade, que mobiliza determinada língua, e nas possibilidades oriundas do mundo moderno e em constante transformação.

Bakhtin (2016, p. 61) diz que *em realidade - repetimos -, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam*. O que difere uma frase de um enunciado é justamente a possibilidade de respostas apresentadas pelos interlocutores a partir dos enunciados então dirigidos. Os sujeitos respondem

¹⁰ LUCCHESI & MELLO, 2009, p. 455.

¹¹ NARO & SCHERRE, 2007, p. 210.

dialogicamente às condições apresentadas nos discursos a partir da construção de sentidos. Enquanto não há a possibilidade de respostas eles não se concretizam.

Compreende-se assim que há rituais necessários para que os diversos discursos se mantenham estáveis, prontos, e isso requer atenção ao meio social. No entanto, essas categorias que designam o tempo e o espaço fundem-se de forma instável e incompleta na constituição de enunciados que, eticamente, se materializam e se organizam de modo a considerar os sujeitos como agentes sociais corresponsáveis pela concretização das relações alteridade, identificação e interação sócio-histórica entre sujeitos e espaços culturais.

Os ideais de valor pertinentes ao domínio da norma culta da língua são estabelecidos socialmente em detrimento de marcações típicas da língua falada, com desvios sintáticos. Em *O português da gente a língua que estudamos, a língua que falamos*, Faraco e Ilari (2013) destacam questões referentes à transculturalidade que se incorporaram ao idioma brasileiro diversas palavras de origem indígena, africana, entre outras, descartando o mito da uniformização do português brasileiro através de distintas representações linguísticas, caracterizadas como diacrônicas, diastráticas, diatópicas e diamésicas.

A representatividade linguística desenvolvida no Brasil ao longo dos anos, fomenta uma ampliação multicultural nas relações sociais. Nesse sentido, pensar a língua como única figura um retrocesso ao movimento linguístico de transformação e ampliação enunciativa, uma vez que apaga as expressões de língua em uso. Rocha (2015, p. 212) diz que a língua em uso *constitui os sujeitos em suas práticas sociais* e por isso a necessidade de seu reconhecimento enquanto representativo do PB. Nesse sentido, percebe-se um país com uma natureza social heterodiscursiva, constitutiva de um mundo verboideológico em constante transformação, mas com uma memória sobre o ensino de língua que se movimenta em torno de padronizações predeterminadas por ideais de língua única. Esse paradoxo se materializa discursivamente através de relações axiológicas com vistas às políticas de valorização das representações linguísticas da norma culta em detrimento da possibilidade de se evidenciar a língua em uso como própria do português brasileiro.

1.3 Relações axiológicas: o ensino do vernáculo nacional

A organização social e política da língua portuguesa como objeto de ensino remonta uma polarização entre o popular e o erudito. Isso pelo fato de que a sociedade é formada por diversas classes sociais e, à instituição social “escola” sempre coube uma formalidade com padronização da norma culta da língua enquanto modelo a ser ensinado. No entanto, por seu caráter vivo, a língua não obedece a padrões normativos na sua concepção. Ela se evidencia de acordo com a cultura na qual seus falantes se inserem.

Em se tratando de linguagem, e suas tradições populares, Bakhtin, no livro *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, escrita em 1940 e publicada em 1965, analisa a obra *Gargantua e Pantagruel*. Com esse estudo, são evidenciados traços relacionados à linguagem popular presentes numa obra literária, típica do formalismo francês da época. Percebe-se, então, uma crítica ao movimento de prestígio de determinadas manifestações linguísticas em detrimento de outras.

Ao longo dos séculos de evolução, o carnaval da Idade Média, preparado pelos ritos cômicos anteriores, velhos de milhares de anos (incluindo, na Antiguidade, as saturnais), originou uma linguagem própria de grande riqueza, capaz de expressar as formas e símbolos do carnaval e transmitir a percepção carnavalesca do mundo, peculiar, porém complexa, do povo. Essa visão, oposta a toda ideia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade, necessitava manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (proteicas), flutuantes e ativas. Por isso, todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder. (BAKHTIN, 1987, p. 9-10).

As diversas formas de expressão linguísticas, representadas pelas suas vozes sociais, figuram o ser humano como ser social. Faraco (2008) esclarece que os estudos que direcionaram os estudos de aprendizagem da língua e literatura datam desde o século II a.C, com a elite romana. Com o passar dos anos, embora as gramáticas e dicionários possam direcionar regulamentações acerca da língua escrita, não há como cercear o movimento inovador da língua oral. Nesse contexto, questões de valorização, poder e política são relacionados também à hegemonia linguística.

Em se tratando do caráter linguístico, pode-se afirmar que o Brasil sempre tendeu a valorizar o idioma lusitano como eixo norteador, tanto é que estabeleceu a língua portuguesa como oficial desta nação. Tal apontamento é necessário que para se entenda que a formação vernacular brasileira oficial, com suas políticas de organização linguística, se deu como forma de imposição.

Se no século XVIII, com o Diretório dos Índios, se buscou implantar uma política que visava calar as línguas indígenas, em especial a chamada língua geral, no século XIX, a intenção era calar as variedades rurais e (progressivamente) urbanas. Nesse afã, os formuladores e defensores da norma-padrão se opuseram com igual furor às características das variedades populares e às das variedades cultas faladas aqui. O excessivo artificialismo do padrão que estipularam impediu, porém, que ele se estabelecesse efetivamente entre nós. (FARACO, 2008, p. 80).

Os ideários de mundo globalizado e país desenvolvido estiveram presentes no Brasil com a ideia de associação ao ensino que adotasse a língua portuguesa como uma língua única e oficial no desenvolvimento do seu povo. Essa maneira de visualizar o estudo linguístico corrobora com a preponderância de uma força ideológica que prima pela reprodução do que se impõe, não cabendo nessa visão a aceitação da adequação vernacular ao cotidiano emergente. Tal visão sempre se apresenta com caráter imperativo pelo fato de por si só despertar desconforto, pois transmitem uma ideia de sociedade linguisticamente desorganizada.

Essa visão que compartilha com a preponderância de forças que silenciam a presença de políticas linguísticas educacionais mais progressistas se mantém presente por conta do histórico cultural ao qual o país se insere, mas sua constante relação com a possibilidade de modificação se mantém ativa.

Esse cenário pode ter conotação relativa a uma espécie de ressonância, uma vez que recebe tensões externas oriundas de relações axiológicas. Nesse sentido, a diversidade brasileira, seja por quais critérios possam ser escolhidos, vem fundamentando o processo sócio-histórico de sua formação linguística.

No processo de formação da identidade linguística brasileira, pode-se inferir a presença das etnias indígenas, africanas e lusitanas como exemplos das representações sociais que desencadearam a heterodiscursividade do português brasileiro. Por se envolverem preponderantemente em atividades rurais (época da colonização), os negros e índios acabavam sendo estigmatizados por uma axiologia

dominante que não identificava seus aportes linguísticos, espaços de moradia, e modos de vida, como formas estéticas bem-sucedidas.

Tanto negros como escravos - essa distinção é importantíssima e as vezes esquecida, em prejuízo de um entendimento mais apropriado da historicidade das categorias sociorraciais - eram comumente caracterizados por um conjunto de marcas indicando uma fala diferenciada e distante da dos brancos, enunciada numa variedade de português cheia de erros e descuidos. (LIMA, 2014, p. 239).

O próprio sentido de nação com raiz linguística multiétnica reflete o Brasil como um país em que se evidencia a diversidade. Também o histórico social em que o acesso à educação formal era destinado às classes econômicas mais privilegiadas envolve o país numa dicotomia entre língua de padrão culto e língua em uso. Compreende-se assim que tanto o português padrão (normativo) como o não padrão (marcas de linguagem dos variados grupos sociais que definem a sociedade brasileira) correspondem vernáculo nacional.

O que acontece no Brasil é uma tendência que se enraizou desde o período colonial em separar e marginalizar as diversas manifestações linguísticas que compõem o português falado, com suas especificidades marcadas por traços coloquiais, regionais, entre outras, em detrimento dos padrões instaurados historicamente sobre a língua como objeto de ensino. Nesse sentido, a língua escrita, de cunho normativo ensinado nas escolas, adquire uma réplica de valor absoluto, o que contrapõe o que discursivamente se evidencia como língua em uso.

Às vezes assumimos a noção de adequação linguística de forma quase ingênua, como se pudéssemos, todas e todos, ir e vir igualmente pelas diversas vias linguísticas, sem pestanejar (na minha variedade falada até hoje, é **pestenejar**, com harmonização vocálica, da mesma forma que **merejar**, em vez de **marejar**). Muitos interpretam a via da adequação como uma via de mão única, que funciona apenas em direção às variedades de prestígio. Então, muitos, milhares de falantes do português brasileiro – constituído também pelas variedades com menos prestígio – talvez jamais possam por elas transitar. (SCHERRE, 2013, p. 56-57 - negritos da autora).

Embora se destaque a estruturação de um processo comunicativo mediado por assimetria linguística, o que se percebe no histórico de formação vernacular brasileira é a formação de um sistema linguístico desenvolvido e pautado num caráter de tensões relativamente estáveis, ora simétrico e abstrato, ou seja, consolidando preceitos de língua única; ora, assimétrico e concreto, com potencial

de atualização constante. As representações sociais desenvolvidas pelos interlocutores nas diversas situações de comunicação são condicionadas a fatores sociais pré-existentes que dão ao interlocutor a apropriação dos enunciados de forma que o sujeito consiga compreender a mensagem e respondê-la de modo concreto e altero.

Essas possibilidades de interação verbal, marcadas por situações comunicativas diversas, possibilitam o entendimento de que essas relações sociais são permeadas por questões de esferas mais amplas que dirigem as formas de estruturação linguística. Essa afirmação pode ser mais bem compreendida quando se traz à baila a discussão bakhtiniana em torno do método sociológico, amparado nas ideias de Marx, para análise das ciências humanas através do desenvolvimento histórico e cultural das políticas sociais que delineiam a linguagem. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2017: 116) afirma que *o fenômeno psíquico compreendido e interpretado, só pode ser explicado por meio dos fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições do meio social*.

Essa reflexão remete a presente discussão para o plano das questões do ensino da língua. Evidenciam-se nas políticas públicas educacionais os ideais de reestruturação curricular com vistas ao reconhecimento de que a língua em uso se torne eixo de referência para as práticas pedagógicas. No entanto, o que se observa ao longo dos anos é um silenciamento heterodiscursivo com vistas à exaltação aos padrões da norma culta, enquanto modelo a ser seguido e sistematizado por meio de documentos escritos.

Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). (VOLOCHINÓV, 2017, p. 219 – itálico do autor).

A elaboração de um livro didático com atenção ao caráter dialógico e renovador se desenvolve em meio a essas tensões que determinam, simultaneamente, sua atividade e limitação. A prevalência de uma sobre a outra é o fio condutor de tais tensões que conduzem a materialização linguística de modo que faz muitas vezes

com que os próprios interlocutores divirjam na busca por um ideal de planejamento para determinado objetivo que será desenvolvido.

Na questão do que se analisa nesta dissertação, veem-se indícios de que na edição de 2011 o livro didático *Por Uma Vida Melhor* pareceu silenciar à heterodiscursividade da língua, configurando assim o aspecto da força centrípeta. Tal comprovação pode ser melhor entendida quando se verifica, na edição de 2013, uma modificação em torno do trato com a temática "variação linguística". Embora esta pesquisa não objetive analisar as duas publicações, nessa nova edição (cf. seção 2.1), seus escritores descrevem e analisam as diversas manifestações linguísticas explicando seus modos e situações de uso. Assim, hipotetiza-se que a cadeia discursiva da repercussão parece ser relevante para a alteração da edição.

Ainda em se tratando de questões voltadas para a elaboração de livros didáticos, percebe-se que, mesmo com diretrizes contemporâneas apontando para a necessidade de um ensino que reconheça o potencial das forças centrífugas, ainda prevalece o apego a padrões de ensino da língua única, historicamente estabelecidos. O entendimento de que o potencial linguístico se dá mediante a tensão das duas forças aqui retratadas é o mote principal dessa discussão, que reflete no reconhecimento de que outras forças secundárias, como o dialogismo presente em reportagens publicadas na mídia on-line, se estabelecem no intuito de dar suporte para que ocorra o embate entre os ideais de renovação e segregação.

1.4 Movimentos semânticos evidenciados pelo exemplo *Nós pega o peixe*

A continuidade da discussão em torno de questões voltadas para o mundo verboideológico e sua natureza heterodiscursiva faz necessária nesta seção pelo fato de o objeto central desta pesquisa estar relacionado com movimentos ideológicos que atuam nas forças que evidenciam e/ou silenciam os discursos sobre o ensino da língua. A falta de rigidez das fronteiras de variedades sociais pode ser vista com naturalidade nos diversos espaços sociais aos quais os cidadãos vivem. No entanto, ao serem tratadas na escola e sistematizadas em um livro didático, vêm à tona posições ideológicas de apropriação e/ou reprovação do material disponibilizado.

Essa emergência se vê imersa também em constrangimentos linguísticos que situam a escola como reguladora de saber. Nessa celeuma, os enunciados carregam valores semânticos e ideológicos que se complementam com respostas e emparelhamentos diversos. Tem-se então o desenvolvimento de relações sociais com vistas a evidenciar os movimentos de fechamento e abertura linguísticos, com implicações na formação da memória cultural e, por assim dizer, da memória da língua.

Evidencia-se nessa discussão também os ideais de memória de ensino de língua. Desse modo, os livros didáticos, além de constituírem-se também como mídia, travam relações enunciativo-discursivas representando questões de valor social inerentes aos movimentos de atualização linguística. As diversas possibilidades de materialização discursivas, compreendidas como língua em uso, refletem os ideais historicamente desenvolvidos sobre os conceitos de “certo” e “errado” na dimensão heterodiscursiva da linguagem.

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Nessa visão, pode-se considerar que, em se tratando de políticas educacionais linguísticas, as diversas manifestações - sejam elas históricas, regionais ou sociais - configuram pontos de tensões na atualização da língua. Assim, os discursos evidenciadores das forças centrípetas e centrífugas se identificam, respectivamente, como centralizadores e progressistas.

Essas tensões movimentam os discursos que compõem as diversas cadeias discursivas, típicas do fazer linguístico. Na educação não é diferente. As instituições de ensino, por meio da escolha dos livros didáticos, manifestam ideologias e direcionamentos enunciativos, na busca pelo desenvolvimento da aprendizagem formal. Essa noção de formalidade institucional, estabelecida na memória objetiva da sociedade brasileira, traz à tona repercussão sobre o ensino de língua que deve ser desenvolvido no país.

Conforme Volóchinov (2017, p. 220), *a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*. Entender o conceito de

língua como o produto da atividade humana já requer uma sensibilidade no trato com as representatividades socioculturais. Nesse sentido, as diversas manifestações linguísticas presentes num território, por si só já fomentam a condição da língua em uso para o desenvolvimento das noções de pertencimento do cidadão às suas extensões de convívio social. Na escola não é diferente. Por se tratar de uma extensão educativa, é importante que o material pedagógico utilizado em sala de aula facilite a compreensão do que se deseja ensinar.

Com publicação e aprovação pelo MEC em 2009 e distribuição em meados de maio de 2011, o livro didático para a EJA, denominado *Por uma Vida Melhor* (volume 2 - multidisciplinar - segundo segmento do Ensino Fundamental) ganha notório destaque em âmbito nacional pelo fato de desenvolver conteúdos com direcionamento a aspectos que evidenciam a discussão sobre a língua em uso, mais precisamente sobre o trato com as diversas possibilidades de materialização linguística. Esse exemplar é parte constituinte de um total de quatro volumes que compõem a coleção *Viver, Aprender* distribuídos pela Editora Global e intitulados, respectivamente: *Contextos de vida e trabalho*, *Por uma Vida Melhor*, *Mundo em construção* e *Identities*.

O exemplar *Por uma Vida Melhor* apresenta em sua primeira unidade de ensino o componente curricular "Língua Portuguesa" (cf. seção 1.2). Seu primeiro capítulo "Escrever é diferente de falar" exemplifica o uso de normas gramaticais apresentando frases que fogem na norma gramatical culta, ou de prestígio. Essa forma de se explorar os conteúdos foi de encontro às ideias de um grande número de pessoas mais favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho linguístico escolar sistemático e que, possivelmente, veem as variadas manifestações linguísticas com viés preconceituoso, principalmente nas variações socioculturais. Assim, delineiam sempre para a chamada "língua única", preservando a continuidade de um ensino mais centralizador e tradicional.

A repercussão midiática em torno de *Nós pega o peixe* se instaura numa arena discursiva com discursos que evidenciam a atualização de um discurso sobre o ensino de língua no Brasil. As diversas vozes sociais que delineiam as tensões em torno desse exemplo linguístico se apresentam através de relações axiológicas com vistas a maior tensão de uma força, em detrimento da outra. É justamente o

movimento linguístico dessas tensões que identifica o caráter heterodiscursivo da língua.

Embora os conceitos de “certo” ou “errado” não sejam o “guarda-chuva” para o desenvolvimento do campo metodológico desta dissertação, seus sentidos configuram como representativos do processo de instauração da cadeia discursiva que ecoa uma espécie de tensão enunciativa entre interlocutores. Percebe-se que a formação de uma memória da língua centralizadora evidencia discussões em torno de padrões que direcionem a instrução formal ao ensino.

Num contraponto preliminar realizado entre os textos selecionados para análise (cf. seção 2.3) e as relações estabelecidas entre o exemplo linguístico e seu referente, no caso o livro didático *Por uma Vida Melhor*, observam-se indícios de uma tipologia discursiva caracterizada como “discurso objetificado”, uma vez que os interlocutores mobilizam em seus textos relação com um objeto já existente. BAKHTIN (2011b, p.216) considera o discurso da personagem como *orientado exclusivamente para o seu objeto, mas ele próprio é ao mesmo tempo objeto de outra orientação, a do autor*.

Percebe-se assim que a repercussão instaurada por *Nós pega o peixe* evidenciou discussão em torno de políticas de ensino de língua no Brasil. Embora o MEC, com a aprovação de *Por uma Vida Melhor*, tenha sinalizado movimento vetorial com indícios de abertura linguística, *a priori* o que se percebe no Brasil é uma tendência à conservação.

CAPÍTULO II

O recorte e a análise da cadeia discursiva em torno de “Nós pega o peixe”

Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Mikhail Bakhtin¹²

Neste capítulo, reflete-se sobre fatores que desencadearam a repercussão em torno do exemplo *Nós pega o peixe* no livro didático *Por uma Vida Melhor*, o contexto emergencial situado à sua cadeia comunicativa, seleção e delimitação do *corpus* e estabelecimento dos critérios de análise para delimitação e consequente discussão. Nesse sentido, cabe o entendimento de que a cadeia comunicativa recuperada nesta pesquisa interfere nos discursos que definem o ideal de ensino de língua vernácula no território brasileiro.

Amplia-se ainda esse horizonte para uma conjuntura maior, englobando diversos setores macro e infra estruturais da sociedade, desde os órgãos de normatização dos livros didáticos (MEC) até as condições que direcionam a demanda de público da EJA. Essa etapa da educação compreende a realidade vivida por brasileiros que não tiveram acesso à escola na idade própria e partem para os bancos escolares em idades avançadas, com possíveis objetivos de melhoria das questões de trabalho e renda.

2.1 Um livro didático, um exemplo hipotético e as condições de emergência de uma cadeia comunicativa discursiva

A cadeia comunicativa discursiva discutida nesta pesquisa movimenta-se em torno da repercussão midiática sobre o ensino de língua no Brasil, evidenciada através da presença do exemplo linguístico *nós pega o peixe* num livro didático de língua portuguesa. Essa discussão, ancorada em análises de reportagens publicadas na mídia on-line, potencializa a realização de um discurso unificador de língua, com um viés metonímico de atenção ao exemplo então discutido.

¹² Bakhtin, 2011a, p. 272.

Sua emergência se apresenta na medida em que os constrangimentos sobre o ideal de ensino de língua se evidenciam. As réplicas de um discurso centralizador da língua, frente às potencialidades de progressão inerentes a um país de natureza multiétnica, fomentam a discussão sobre a heterodiscursividade linguística. Num país marcado pela centralização linguística, onde o ensino formal figura como uma das soluções para superação das desigualdades sociais, uma discussão crítica sobre valores ideológicos correntes na sociedade sobre a variação social mostra-se importante.

O impacto social, fomentado pela repercussão em torno do exemplo enunciativo aqui estudado, resultou na mobilização de diversas instituições que dialogam sobre políticas linguísticas. Seus especialistas puderam opinar sobre as possibilidades de uso da língua portuguesa a partir de uma cadeia comunicativa evidenciada por um livro didático que, por natureza histórica, carrega sentido de conservação e preservação de valores historicamente construídos e sistematizados.

Após circulação de *Por uma Vida Melhor* nas escolas públicas brasileiras, em meados de maio de 2011, instaura-se elevada repercussão com debates na mídia on-line e discussões entre grupos sociais diversos (jornalistas, leigos, especialistas, entidades etc.). O texto recortado na imagem a seguir representa uma evidência de discussão sobre o assunto.

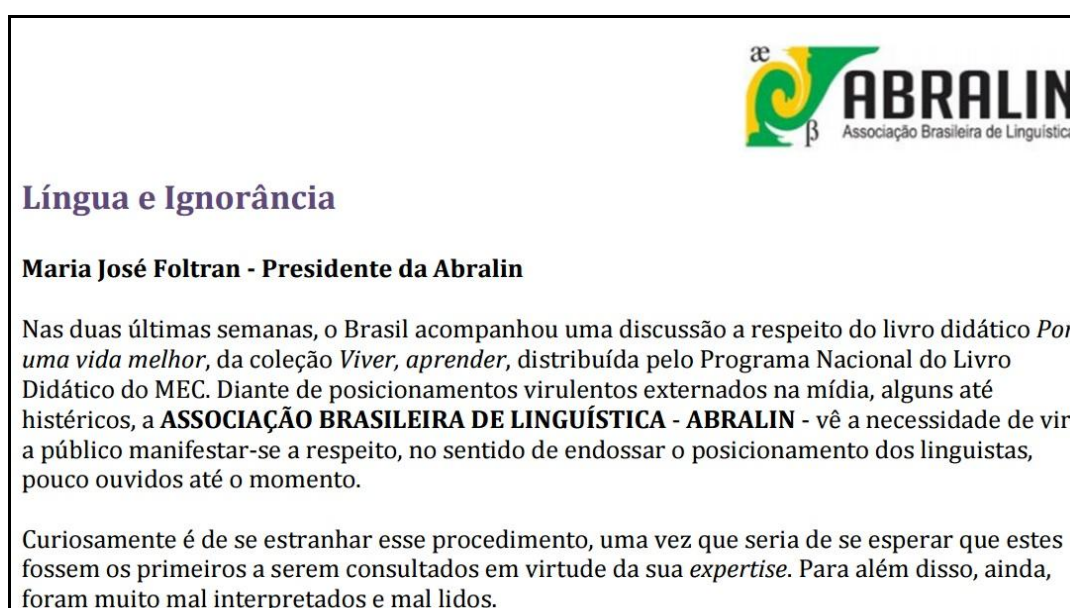


Figura 1 - Publicação da ABRALIN no dossiê "Por uma Vida Melhor" (2011, p. 07).

Neste recorte, percebe-se possível desconforto da ABRALIN em relação às respostas da mídia. Por desempenhar a imagem de agente conhecedora da área linguística, coube então a ela, entre outras instituições, a responsabilidade de expressar-se sobre o assunto. Sua manifestação escrita soou como forma de repúdio ao movimento de tensão centrípeta desenvolvido entre os diversos interlocutores envolvidos na cadeia discursiva.

Para direcionar as reflexões desta pesquisa, apresentam-se a seguir imagens da construção composicional do capítulo “Escrever é diferente de falar”. A íntegra do capítulo está disponibilizada nos anexos.

Em sua totalidade, o capítulo é composto por 17 páginas que vão, respectivamente, da 11 à 27. De forma geral, parece dividir-se em duas partes com seções intituladas “convite à leitura”, “diálogo com o texto”, “explorando o universo textual”, “aplicar conhecimentos” e “momento da escrita”. Reflexões sobre as materialidades linguísticas relacionadas aos movimentos de fala e de escrita permeiam por toda sua construção num aparente diálogo com o leitor. Uma aproximação dialogal se evidencia sob o recurso da linguagem pessoal através da 3ª pessoa do discurso. Essa impressão pode ser exemplificada através do trecho: *Procure reler e revisar o que foi escrito e, quando necessário, passe o texto a limpo. No começo, você pode achar difícil, mas os resultados compensarão* (RAMOS, 2011, p. 11).

O texto introdutório do capítulo ocupa basicamente duas páginas com reflexões sobre a norma culta e variação popular da língua. Na parte final da segunda página, tem-se a seção “Convite à leitura” com apresentação de um pequeno texto, basicamente um parágrafo descontextualizado, para análise sobre o tema “violência”. Nesse fragmento, conforme imagem a seguir, percebe-se exemplo de escrita com desvios da norma culta da língua, mais nas questões de pontuação textual. Não há nenhuma explicação acerca desse suposto aluno que teria escrito o parágrafo. A ausência desses elementos mitiga as condições de emergência de um enunciado, e o parágrafo acaba figurando mais como um elemento formal do que como um elemento de comunicação discursiva.

e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos.

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se “pernilongo” no Sul e “muriçoca” no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito. Neste capítulo, vamos ler dois textos. Eles permitirão aprofundar questões relativas à escrita e à maneira formal de as pessoas se expressarem em português.

Convite à leitura

O primeiro texto é um parágrafo produzido por um aluno.

A violência em nosso país esta a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator economico a ganancia do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente dai a grande violencia da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 75. (Fragmento.)

Figura 2 - Introdução do capítulo e convite à leitura - texto 1 (RAMOS, 2011, p. 12)

Na sequência, com a seção “diálogo com o texto” apresentam-se três questões, com indicação de debate oral, acerca da temática apresentada no primeiro texto (cf. figura 2) e inicia-se, textualmente, exploração de estudos da língua escrita sobre pontuação textual, colocação pronominal e concordância entre as palavras. O

que se observa *a priori*, conforme imagem a seguir, é um salto enunciativo entre o texto ora apresentado para análise os enunciados ora apresentados nos exercícios de análise da língua.

Diálogo com o texto

Respondam às questões oralmente.

1. Qual é o assunto do texto?
2. Que aspecto desse assunto é expresso no parágrafo que você leu?
3. Releia o texto, tente identificar os problemas dele e explique-os aos colegas.

Emprego do ponto

De acordo com a norma culta escrita, o parágrafo acima apresenta falhas. Para adequá-lo, é preciso que se apliquem algumas regras da *modalidade escrita*, como as que serão vistas a seguir.

As várias ideias que compõem um texto precisam ser apresentadas de maneira que o leitor possa acompanhá-las. Por isso, é importante saber usar um determinado sinal de pontuação: o **ponto** [.]. Ele marca o fim de uma declaração. Em seguida, pode-se iniciar outra, empregando sempre a *letra maiúscula*.

Leia o parágrafo abaixo:

As cidades são obras complexas as características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica sobretudo em países como o Brasil a cidade também é cenário de grandes desigualdades.

GIANSANTI, Roberto. *A cidade e o urbano no mundo atual*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003. p. 11.
(Fragmento adaptado para fins didáticos.)

Agora, examine a sequência abaixo para entender como empregar o ponto nesse texto, a fim de separar suas ideias.

a) O autor faz a primeira declaração:

“As cidades são obras complexas.”

b) Em seguida, acrescenta uma frase que justifica essa declaração:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica.”

c) Como a explicação não está completa, ele prossegue:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica. Sobretudo em países como o Brasil, a cidade também é cenário de grandes desigualdades.”

É essa divisão que permite ao leitor acompanhar a informação que o autor traz. Seria difícil se o leitor tivesse que, sozinho, identificar cada ideia do texto. Ele provavelmente precisaria ler repetidas vezes para corrigir os enganos que certamente ocorreriam.

A frase que se inicia com a letra maiúscula e se estende até o ponto é chamada de período. Os períodos também podem terminar com *ponto de interrogação* (?) e *ponto de exclamação* (!).

Em alguns textos, os períodos são mais longos. Isso é possível desde que o leitor possa acompanhá-los sem se perder.

Capítulo 1 Escrever é diferente de falar

13

Figura 3 - Diálogo com o texto e exercícios de pontuação (RAMOS, 2011, p. 13)

O trato com as diferenças entre fala e escrita permeia a sequência de exercícios e reflexões sobre a língua. Nota-se continuidade nos aspectos relativos à exploração conteudista, com utilização de frases soltas, sem necessariamente

apresentar contexto para os enunciados, mais uma sequência de explicações e reflexões também iniciando a temática “preconceito linguístico”, conforme imagem a seguir.

Alguns insetos provocam doenças, às vezes, fatais à população ribeirinha.

insetos (masculino, plural) ← alguns (masculino, plural)
doenças (feminino, plural) ← fatais (feminino, plural)
população (feminino, singular) ← ribeirinha (feminino, singular)

As palavras centrais (insetos, doenças, população) são acompanhadas por outras que esclarecem algo sobre elas. As palavras acompanhantes são escritas no mesmo gênero (masculino/feminino) e no mesmo número (singular/plural) que as palavras centrais.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.ª/2.ª/3.ª) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe. menino → singular pegou → singular	Os meninos pegaram o peixe. meninos → plural pegaram → plural
O menino pegou o peixe. menino → 3.ª pessoa pegou → 3.ª pessoa	Eu peguei o peixe. eu → 1.ª pessoa peguei → 1.ª pessoa

Capítulo 1 Escrever é diferente de falar
15

Figura 4 - Exploração de concordância verbal e apresentação do deôntico modal (RAMOS, 2011, p. 15)

A próxima imagem mostra a página que, possivelmente, representa centralidade na cadeia enunciativa discursiva analisada nesta pesquisa. Infere-se

uma espécie de atenção demasiada em torno da memória do ensino de língua no país. Os exemplos *Nós pega o peixe* e *Os menino pega o peixe* são elencados como formas para exemplificar o uso de colocação pronominal da língua, mas são apresentados de forma hipotética e descontextualizada. Assim, não integram uma cadeia comunicativa, pois não há relação entre sujeitos neles implicadas; há apenas demonstração de relações linguísticas formais.

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.ª pessoa, plural

pega → 3.ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Sílaba e acento gráfico

Para entender o sistema de acentuação gráfica, é preciso conhecer alguns conceitos. Um deles é o de **sílaba**.

Repare que, quando falamos uma palavra, nossa pronúncia é marcada por impulsos sonoros. Preste atenção em como pronunciamos as palavras. Observe: *pa la vra*. Cada som que você pronunciou em uma só emissão de voz representa uma sílaba. Assim, “palavra” tem três sílabas.

Atente à separação de sílabas: vogais *idênticas*, *m, ss, sc, xc* ficam separados na escrita.

Exemplos: *ca-a-tin-ga*; *co-or-de-na-ção*; *car-ro*; *as-sa-do*, *nas-ci-men-to*, *ex-ce-ção* etc.

Sílaba tônica é aquela pronunciada com mais intensidade. O *acento gráfico* é o sinal que marca a sílaba tônica de algumas palavras na escrita. Os acentos mais empregados com essa finalidade são o acento agudo (´) e o acento circunflexo (^).

Toda palavra com mais de duas sílabas apresenta uma sílaba tônica, que poderá ser a última, a penúltima ou a antepenúltima. Exemplos:

moderno → *mo-der-no* (a sílaba tônica é *der*)

moderníssimo → *mo-der-nís-si-mo* (a sílaba tônica é *nís*)

modernizar → *mo-der-ni-zar* (a sílaba tônica é *zar*)

Portanto: *Modernizar* tem a **última** sílaba tônica; *moderno* tem a **penúltima**; *moderníssimo* tem a **antepenúltima**.

Veja ao lado a classificação que essas palavras recebem, de acordo com a posição da sílaba tônica.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.ª pessoa), aquele com quem se fala (2.ª pessoa) e aquele de quem se fala (3.ª pessoa). Exemplos:

Não vi sua revista, mãe.
(1.ª pessoa: o filho; 2.ª pessoa: a mãe; 3.ª pessoa: a revista).

Mas eu a deixei aqui!
(1.ª pessoa: a mãe; 2.ª pessoa: o filho; 3.ª pessoa: a revista)

Última sílaba é a tônica

Penúltima sílaba é a tônica

Antepenúltima sílaba é a tônica

Oxítone

Paroxítone

Proparoxítone

Figura 5 - Exemplos *Nós pega o peixe* e *Os menino pega o peixe* (RAMOS, 2011, p. 16)

Na sequência do capítulo, iniciam-se exercícios com atividades de produção escrita. Através das seções “Explorando o universo textual” e “Roda de escrita” há

retomada do primeiro texto (cf. figura 02) com reflexões sobre o tema e reescrita com adequações de pontuação. Por sua característica de “livro consumível” não há necessidade de devolução ao final do ano letivo – como ocorre na maioria das séries do ensino regular. Assim, os exercícios podem ser respondidos no próprio exemplar do aluno. A imagem a seguir mostra um exemplo de exercício de produção escrita presente no capítulo. Essa forma descontextualizada recupera um valor de vernáculo contrário aos ideais de língua em uso, fortalecendo assim a tensão centrípeta da língua através de repetição de uma tradição gramatical mais próxima do português europeu.

d) Você fica irritado quando esta com sono?

4. Leia as frases abaixo e reescreva-as substituindo a palavra repetida, que está sublinhada, por um dos seguintes pronomes: ele – ela – o – a – lhe; eles – elas – os – as – lhes.

Observação: os pronomes o, a, os, as podem aparecer nas formas lo, la, los, las, no, na, nos, nas.

a) Minha amiga é uma pessoa maravilhosa. Minha amiga sabe como manter as amizades.

b) O rapaz mudou-se, mas o carteiro localizou o rapaz.

c) O rapaz mudou-se, por isso o carteiro não conseguiu localizar o rapaz.

d) Descobriram as formigas e eliminaram as formigas.

e) Fui à casa de meus avós e apresentei minha noiva para meus avós.

f) Comprei os livros e encapei os livros.

g) O menino chorou lá dentro e ninguém foi buscar o menino.

h) Meus pais moram longe de mim, mas meus pais recebem muitas notícias minhas.

i) Devemos ser os primeiros a refletir sobre a educação cidadã, a incentivar a educação cidadã e a praticar a educação cidadã.

j) Aquele senhor é teimoso e parcial. Precisamos sempre dizer para aquele senhor que aquele senhor não é dono da verdade.

k) Informaram o ocorrido à professora, mas não disseram à professora toda a verdade.

Capítulo 1 Escrever é diferente de falar
21

Figura 6 - Seção "Roda de escrita" (RAMOS, 2011, p. 21)

Ainda no mesmo capítulo, conforme imagem a seguir, vê-se reflexão sobre um segundo texto apresentado para análise. Seu desenvolvimento relaciona-se com o

universo poético com tema relacionado à linguagem. Através do poema “Migna Terra”, escrito por Juó Barnabé, há reflexão sobre as influências da imigração na composição do idioma nacional.

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

DIAS, Gonçalves.
Coiimbra, julho de 1843.



O sambista Adoniran Barbosa em 1979.
O compositor de *Saudosa Maloca*, utilizou uma determinada variedade linguística, na qual utiliza muitos elementos da fala popular de sua época na cidade de São Paulo.

E não é só isso que se vê no poema no que diz respeito à linguagem. Para representar a influência que já foi mencionada, o poeta chega a escrever as palavras de maneira a lembrar a grafia do italiano. Você constata isso no *l* duplo, no *t* duplo e no *gn* (que representa o som *nhê* em italiano) presentes em *migna*, *galligna*, *gartolla*, *strella*, *matto*, *tuttos*, *tuttas*. Essas grafias não existem nem mesmo em italiano; apenas lembram marcas importantes da escrita desse idioma.

Pode parecer estranho, mas não é incomum. Muitos nomes de lojas brasileiras lembram detalhes da grafia de outros idiomas, como os do inglês.

Na verdade, palavras do vocabulário italiano mesmo há poucas no poema: *dove* (= onde), *mia* (= minha), *che* (= que), *chi* (= quem). Claro! O poeta não pretendia escrever em italiano, e sim usar uma maneira de falar português da população de São Paulo. Com isso, ele acabava mostrando também uma visão de mundo dessa população. Ainda hoje, quando lemos o poema, é em parte a visão de mundo daquela época que acabamos levando em conta. De fato, a linguagem é uma marca importante.

No poema é empregado um dialeto italo-português oral de sua época. Seu emprego acaba sendo uma forma de tratar com irreverência a produção literária extremamente séria que existia até então. Este é outro dado importante referente àquela época: muitos poetas (classificados como modernistas) passaram a valorizar em suas obras o português falado no Brasil (em contraste com o português falado em Portugal) e a variedade popular da língua.

Em resumo, tudo que pode parecer erro é uma forma intencional de usar a língua escrita. E esse uso significa algo.

Naturalmente existe um código convencional a ser seguido no registro escrito na norma culta, conforme você estudou na seção Para conhecer mais, mas ele não é o único viável, sobretudo na linguagem literária.

Outros autores já usaram esse recurso. Adoniran Barbosa, por exemplo, empregava deliberadamente determinada variedade regional em suas letras. Músicas como “Saudosa maloca” (1951), “Samba do Arnesto” (1953), “Trem das onze” (1964) e “Tiro ao alvo” (1960) mostram isso. O poeta Patativa do Assaré, que você estudará nesta coleção, também explorava certa variedade linguística em seus poemas.

Longe de serem erros, todos esses desvios são, no fundo, pistas que o texto fornece ao seu leitor. O falar espontâneo do poema de Juó Barnabé é importante para construir uma crítica em forma de paródia à postura “patriota” extremamente sentimental presente no poema de Gonçalves Dias. A brincadeira com a linguagem, nesse caso, reforça essa postura.

Figura 7 - Seção “Convite à leitura” - texto 2 (RAMOS, 2011, p. 24)

Seguindo as mesmas estruturas composicionais, o capítulo vai se desenvolvendo com iniciação ao debate e retomada ao viés conteudista da língua. Como forma de ampliação dos recursos argumentativos, durante a reflexão do

poema então citado, ainda há apresentação do poema “Canção de Exílio”, escrito por Gonçalves Dias e também referência ao sambista Adoniran Barbosa, com discussão sobre algumas formas de expressão coloquial da língua. A escolha dessas três personalidades, e suas obras então citadas, pressupõe exaltação ao nacionalismo e noção de pertencimento territorial.

Na próxima imagem, mostra a última página do capítulo, há orientação para produção textual sobre o tema “A voz da mulher na sociedade”.

e) Não fui capaz de impedir a vingança.
 Não fui capaz de _____.

8. Reescreva no caderno os textos a seguir levando em consideração as normas da linguagem culta. Faça as modificações que julgar necessárias: evite repetições de palavras, substitua ou elimine palavras, use os sinais de pontuação, corrija as palavras que apresentam erros de grafia e de acentuação.

a) Sabemos que a leitura é uma das coisas que conseguir muda o homem, a leitura tem a capacidade de nos levar a lugar imaginario, imaginar coisas belissima, meu pai sempre diz quem ler e sábio meu pai esta lendo sempre que pode.

b) A leitura transforma as pessoa, assim que procuramos os livro, os livro revela culturas e os ensina e nos torna mais sabios de conhecimentos. Os livro nos leva ao sonhos, para realizar os sonhos sem sai de casa em viagens literarias.

Momento da escrita

Leia o início do parágrafo a seguir e copie-o no caderno. Identifique o assunto tratado e continue a escrevê-lo. Use as palavras que estão abaixo (*mas, além disso, assim*) observando o sentido de cada uma para iniciar os parágrafos seguintes. No final, crie um título para o texto.

*A voz da mulher é ainda pouco ouvida em nossa sociedade. Afinal, ter competência para falar não implica ser ouvido.
 Mas...
 Além disso...
 Assim...*

Indicações de leituras, vídeos, músicas

LIVRO

- CAMARGO, José Eduardo e SOARES, L. *O Brasil das placas*. São Paulo: Panda Books, 2007.

Site

- *Sonetto futurista*, de Juó Bananére, na voz de Francisco Papaterra Limongi Neto: <<http://www.carbonoquatorze.com.br/versaopaulo/primeiro/>>.

MÚSICA

- “Inútil”, de Ultraje a Rigor. WEA, 1983. Pode ser ouvida em: <<http://roxmo.sites.uol.com.br/musicas/inutil.html>>.

Capítulo 1 Escrever é diferente de falar **27**

Figura 8 - Seção "Momento da escrita" e indicações de leituras (RAMOS, 2011, p. 27)

Nessa página, vê-se a seção “Momento da escrita” com solicitação de produção de texto acerca de temática sobre a voz da mulher na sociedade. Há

indicações de conjunções para início dos respectivos parágrafos, direcionando o desenvolvimento da construção argumentativa dos alunos. Há ainda indicações de leituras, vídeos e músicas com temática referente à variação linguística.

A descrição então realizada direciona a presente discussão para questões relacionadas com o ensino da língua. Nessa discussão, os livros didáticos simbolizam uma espécie de “cartilha” com vistas a ensinar conteúdos historicamente sistematizados. Em todo o capítulo se percebe a ausência de exemplos autênticos, ou seja, de uso real, contextualizado, e sim frases hipotéticas descontextualizadas se alinhando a uma postura centrípeta. Isso não promove uma reflexão sobre a heterodiscursividade, pois implica a consolidação de um ensino de língua baseado em tradições gramaticais com fins em si mesmas.

A construção de sentidos desenvolvida em torno do discurso perpassa por tensões que direcionam as práticas linguísticas, de modo que organizam padrões e se atualizam com direcionamentos de centralização e progressividade discursivas. Percebe-se que a construção sintática “nós pega” representa o que, ideologicamente se construiu como não normativo e não regulamentado socialmente. Assim, as pessoas que não dominam essas formas padronizadas acabam sofrendo estigmas que se caracterizam como preconceito linguístico.

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. (BAKHTIN, 2011a, p. 286 – itálico do autor).

Já como indicação do percurso metodológico desta pesquisa, uma vez que é necessário “afunilar” o olhar analítico, vê-se na imagem a seguir, um trecho de *Por uma Vida Melhor* Com informação enunciativa que dá vistas a um discurso tradicional que reverbera uma memória de ensino de língua centralizador.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Figura 9 - Recorte do deôntico moda (RAMOS, 2011, p. 15)

Sobre o verbo “poder” na forma como se apresenta em *Por uma Vida Melhor* (cf. seção 2.1) Convém salientar que Neves (2011, p.62) apresenta as construções de interpretação epistêmica e deôntica para os verbos modalizadores. De acordo com a autora, interpretam-se as circunstâncias externas situacionais de permissão e obrigação, ligadas ao dever como deônticas; a epistêmica obtém o domínio da incerteza e probabilidade através de crenças que não se limitam ao verdadeiro, ou falso, mas a intenção de evidenciar questões de probabilidade que inferem a ação do sujeito nas repostas enunciativas ligadas ao conhecimento. No excerto destacado do livro *Por uma Vida Melhor*, o verbo “poder” indica designação de possibilidade deôntica, pois evoca o estabelecimento das relações de autorização ou permissão para se fazer algo a partir de situações de uso. Essas relações, já definidas como axiológicas por seu caráter de valor social, apontam para um referencial de valor tal qual aquele que reconhece uma norma em detrimento da outra (o “certo” e o “errado”).

Evidencia-se, assim, a consciência de que há na sociedade um estatuto dialógico mantido historicamente. Esses padrões linguísticos perpassam por questões axiológicas e reverberam temática relativa ao ensino de língua. Nesse contexto, convém apresentar o entendimento de que, linguisticamente, a permissão sobre as possibilidades de fala e escrita, direciona uma tensão linguística com viés de “certo” e “errado”, evidenciando assim a tensão da força centrípeta da língua.

Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* já reverbera a questão dos inúmeros significados semânticos decorrentes do da interação cultural. O recorte apresentado na figura 9, mostra as condições de emergência de um

enunciado que confere à palavra a caracterização de signo ideológico por excelência. O caráter ideológico, histórico e cultural de uma nação, desenvolve-se na sociedade através de relações de alteridade, com fomento de avaliações sociais. Isso se dá por conta das ações de ubiquidade inerentes ao estado de língua viva e ativa.

O fato de um exemplo enunciativo de língua popular ser apresentada num livro didático com viés de permissão e possibilidade de uso confirma um caráter dialógico, mas com uma concepção de linguagem tradicional, uma vez que traduz o que deve ser ensinado e apaga o ideal de língua em uso constitutivo do português brasileiro. As réplicas, ou respostas evidenciadas pela mídia, através de plataformas digitais, exemplificam o quanto a memória da língua se atualiza através das suas diversas cadeias comunicativas.

A retomada emergencial que se desenvolve no processo de comunicação se baseia em recriações evidenciadas por memórias culturais e tensões discursivas que vão se estabelecendo à medida que os interlocutores se situam no tempo e espaço. Assim, *nós pega o peixe* assume um papel expoente nas fronteiras enunciativas, uma vez que instaura, através do seu suporte midiático, a própria arena com estímulo à discussão sobre a questão da língua em uso e seu paradoxo relativo à memória da língua como objeto de ensino.

2.2 Seleção e delimitação do *corpus*: a repercussão em torno de *Nós pega o peixe*

O aparato metodológico empregado nesta pesquisa se dá a partir do seu objeto central que é *o discurso sobre a língua a ser ensinada*; assim como da ideia de que a língua se materializa nas cadeias discursivas que se constituem dialogicamente. A compreensão de que os discursos se realizam através de cadeias enunciativas, dotadas de sentidos diversos, possibilita o entendimento de que eles são representados por marcas linguísticas comuns aos interlocutores.

Quando uma cadeia discursiva se instaura através da mídia digital não há possibilidade de se saber previamente o seu destinatário real, a pessoa concreta com quem se dialoga. Esse entendimento é necessário que se apresente, uma vez que na dimensão enunciativa bakhtiniana as relações dialógicas são travadas

independentemente da empiria. A produção de um enunciado que vai circular na mídia tende a gerar repercussão a partir das condições sócio-históricas em que os interlocutores estão inseridos.

A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220 - *italico do autor*).

Questões relativas a mudanças nos diversos subsistemas (fonológico, mórfico, sintático, lexical) que compõem a estrutura do organizacional do português não serão descritas nesta pesquisa, uma vez que o interesse de investigação se movimentará para imersão nas fronteiras enunciativas do sistema de fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais que constituem o português brasileiro.

Embora se tenha selecionado *corpus* de análise no período de 2011 a 2016, é necessário levar em consideração o fato de que a repercussão em torno dessa temática perdura, mesmo em menor escala, até os dias atuais. A opção pelo recorte até o ano de 2016 se deu pelo fato de marcar o início desta pesquisa.

Ainda em se tratando de esfera temporal, nota-se que o exemplar *Por uma Vida Melhor* chegou às escolas em 11 de maio de 2011. Quantitativamente, dados do MEC apontam que o livro foi distribuído a 484.195 alunos de Ensino Fundamental II, matriculados nas classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA, em 4.236 escolas públicas do país. Não foi preocupação deste estudo o levantamento sobre os espaços geográficos, ou regionais, aos quais estão inseridas essas escolas, uma vez que as tensões linguísticas aqui estudadas se deram no território brasileiro de maneira geral.

O *corpus* desta dissertação se vê fundado no estudo de réplicas, ou respostas a cerca da língua a ser ensinada no Brasil, publicados na internet através de *reportagens* evidenciando a repercussão em torno do livro didático *Por uma Vida Melhor*. Num primeiro momento, optou-se por elencar, conforme tabelas a seguir, as

publicações encontradas na internet por meio da ferramenta de busca “Google”, utilizando a expressão *Nós pega o peixe*.

Tabela 1 – Dados publicados em 2011:

Data da postagem	Autor/ instituição	Título	Gênero
12/05/11	Institucional – Novo Hamburgo	Livro didático aprovado pelo MEC aceita erros de concordância	Reportagem
12/05/11	Estadão/Equipe AE, Agência Estado	Livro adotado pelo MEC defende falar errado	Reportagem
12/05/11	Último segundo - IG - Naiara Leão	Não somos irresponsáveis", diz autora de livro com "nós pega"	Reportagem
13/05/11	Opinião & Notícia /	Livro didático do MEC contém erros de português	Reportagem
14/05/11	Guiame.com.br	'O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'	Reportagem
14/05/11	Stella Bortoni/site homônimo	Polêmica: a grande imprensa analisa a questão do 'nós pega o peixe' - Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente	Reportagem
15/05/11	Catarina Carvalho e Luciano Prock/JCNET.com.br	"Nós Pega o Peixe"	Reportagem
16/05/11	jo.ustra (Carlos Alberto Sardenberg)/O Estado de S.Paulo	Nós pega o peixe ?	Reportagem
16/06/11	Rosalvo/ Jornal das lajes	O debate em torno do "nós pega os peixe" e "os livro ilustrado"	Reportagem
16/05/11	PSDB Social Democrata	INCAPAZ DE MELHORAR A EDUCAÇÃO, O PT AGORA FAZ PIOR: DESEDUCA	Reportagem
16/05/11	Dando Pitacos	"Nós pega o peixe": O Brasil na contramão da educação	Reportagem
17/05/11	Pavarini/Pavablog	Nós pega o peixe	Tirinha/ cartum
17/05/11	Carta	Polêmica ou ignorância?	Reportagem

	Capital/Marcos Bagno		
17/05/11	Acerto de contas/Pierre Lucena	“Por uma vida melhor”. O livro que ensina nós a pegar o peixe	Reportagem
17/05/11	Observatório da Imprensa	“Nós Pega o Peixe”	Reportagem
18/05/11	Sinproweb Noroeste/Naiara Leão	Heloísa Ramos e o polêmico livro com ‘nós pega’	Reportagem
18/05/11	SAINDO DA MATRIX	CARTILHA DO MEC ENSINA ERRO DE PORTUGUÊS	Reportagem
18/05/11	Luispeaze.com/	Os "bola mucha" do MEC	Reportagem
19/05/11	Tatiana Klix - Último Segundo – IG	Entenda a polêmica do livro que defende o “nós pega” na escola	Reportagem
19/05/11	Blog do Guaçu Piteri	“Nós pega o peixe”	Reportagem
19/05/11	Maria Clara Bingemer	Maria Clara Bingemer: “Nós pega o peixe?”	Reportagem
19/05/11	Plínio Bortolotti	“Nós pega o peixe” e o “kit gay”	Reportagem
19/05/11	Implicante/Flavio Morgenstern	Preconceito linguístico e coitadismo linguístico	Reportagem
19/05/11	Viomundo/Urariano Motta	Urariano Motta e o livro que ensina a falar errado	Reportagem
20/05/11	Blog Cruzeiro do Sul	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO: O QUE FAZER	Reportagem
20/05/11	Veja/Nathalia Goulart	As lições do livro que desensina	Reportagem
21/05/11	Recanto das letras/MGonzalez	“NÓS PEGA OS PEIXE...” PRECONCEITO LINGUÍSTICO OU ERRO GRAMATICAL?	Reportagem
22/05/11	Blog do Eliomar/Eliomar Lima	Querem assassinar a Língua Portuguesa. A turma "vão" permitir isso?	Reportagem
23/05/11	Igreja Presbiteriana da Ilha do Governador/Secretaria	“Nós pega o peixe”	Reportagem

24/05/11	Portal OLM	A bola da vez	Dissertação
26/05/11	Carlos Nejar/Academia Brasileira	Ferir a língua é ferir a alma	Reportagem
31/05/11	SOCIOLINGUISTICOENSINADAMENTE	Por que “nós erra” a gramática	Reportagem
02/06/11	Direito e literatura/Juliana Guerra	LINGUAGEM COLOQUIAL X LINGUAGEM CULTA. “Nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”. VOCÊ CONCORDA QUE UM LIVRO DIDÁTICO CLASSIFIQUE COMO CORRETAS TAIS EXPRESSÕES?	Reportagem
03/06/11	ABRELIVROS/Alessandra Bizoni	Em defesa de um português brasileiro nas escolas	Reportagem
04/06/11	Educação em foco/Prof. Rudinei Barichello Augusti	ENQUANTO “NÓS PEGA O PEIXE”, “VOCÊIS PAGA O PATO!”	Reportagem
06/06/11	Vermelho portal/Carlos Pompe	Livro didático: sobrou para o Stalin!	Reportagem
07/06/11	IIA/Marcia Yukie Miyata	Língua portuguesa no dia a dia	Reportagem
08/06/11	A Gazeta/Luísa Galvão Lessa	Ministério da Educação na contramão da história	Reportagem
17/06/11	Câmara dos Deputados	Participação Popular discute o ensino de Língua Portuguesa e os livros distribuídos pelo MEC	Reportagem
20/06/11	Blog 2ª via/	BECHARA, GEYSI E O LIVRO “POR UMA VIDA MELHOR”	Reportagem
22/06/11	Folha UOL	Linguistas apoiam livro com linguagem informal	Reportagem
24/06/11	Folha de Campo Largo	Você pode decidir se “os menino pega o peixe” ou “os meninos pegam o peixe”	Reportagem
01/07/11	Le Monde Diplomatique Brasil/Fernanda Campagnucci	Quando a mídia noticia o irreal	Reportagem
01/11/11	R7 notícias	Com Fernando Haddad à frente, Ministério da Educação coleciona polêmicas e escândalos	Reportagem

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Tabela 2 – Dados publicados em 2012:

Data da postagem	Autor/ instituição	Título	Gênero
<i>Sem resultados</i>			

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Tabela 3 – Dados publicados em 2013:

Data da postagem	Autor/ instituição	Título	Gênero
18/03/13	Veja/ Augusto Nunes	Oliver detona a turma do 'nós pega o peixe'	Reportagem
1/08/13	Gazeta do povo	O Culto do sentimentalismo	Reportagem
10/10/13	"Pemba Maluca" pseudônimo	"Os livro mais interessante estão emprestado" - Segundo o MEC, está correto.	Reportagem

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Tabela 4 – Dados publicados em 2014:

Data da postagem	Autor/ instituição	Título	Gênero
25/02/14	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO/LAURA JORGE NOGUEIRA CAVALCANTI	QUESTÕES DE NORMA LINGÜÍSTICA NO DOMÍNIO JORNALÍSTICO: embates discursivos	Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras.
18/08/14	Ariano Suassuna/Feed back magazine	Ariano Suassuna explica o que realmente é preconceito linguístico	Reportagem

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Tabela 5 – Dados publicados em 2015:

Data da postagem	Autor/instituição	Título	Gênero
20/04/15	Elisa Mourão/Blog do QG	2ª Redação Abril – O Preconceito Linguístico no Brasil	Reportagem
30/05/15	Luiz Carlos Amorim	Linguística e educação	Reportagem
06/2015	Camilla Aragão Gomes; Ana Paula Quadros Gomes	A atitude linguística na imprensa: crença, ideologia e preconceito na reação de repúdio a um livro didático Periódicos Eletrônicos em Psicologia	Reportagem

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Tabela 6 – Dados publicados em 2016:

Data da postagem	Autor/instituição	Título	Gênero
Publicado em 20/05/11 e atualizado em 21/01/16	ISTO É/Amauri Segalla e Bruna Cavalcanti	O assassinato da língua portuguesa	Reportagem
10/06/2016	Alles Blau	Parabéns a você, português	Reportagem
20/06/2016	O Globo/Ancelmo Gois	Livro do 'Nós pega o peixe', do Mec: Justiça decide que não se pode ensinar a falar 'errado'	Reportagem
20/06/2016	PublishNews	Mercado “Nós pega o peixe”	Reportagem

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Em dados quantitativos, observa-se nas tabelas expostas um total de 56 publicações. Dessas, 44 em 2011, nenhuma em 2012, 03 em 2013, 02 em 2014, 03 em 2015 e 04 publicações em 2016. Nitidamente, percebe-se sensível diminuição de publicações na esfera temporal e maior concentração da repercussão no ano de 2011, mais precisamente nos dois primeiros meses após sua circulação, ou seja, maio e junho.

Aprecia-se aqui, a observância de um *corpus* que evidencie a instauração de uma arena discursiva com vistas ao movimento de atualização linguística fundado nos discursos de centralização e progressão. O paradoxo entre forças centrípetas e

centrífugas delinearão no capítulo de análise desta pesquisa a abrangência do que se pode transmitir através de nuances desencadeadas ideologicamente.

O estabelecimento dos critérios de seleção e delimitação do *corpus* se deu em torno daquilo que se via como ponto repetitivo e, por assim dizer, regulador nos textos então selecionados. Diversas foram as possibilidades de afunilamento basilar, mas o que chamou mais atenção, enquanto regulação discursiva, foram as marcações sintáticas de adversão e concessão, assim como recorrência a citações de personalidades (professores, gramáticos, linguistas e escritores) para direcionamento de forças linguísticas. A cadeia se constrói por um conjunto de textos opinativos e, por esse traço enunciativo-discursivo, justifica-se a seleção de pistas linguísticas que apontem para fronteiras enunciativas.

As formas sintáticas de adversão e concessão ajudam a referendar a posição assumida pelos sujeitos agentes da cadeia comunicativa e direcionam o estilo e a construção composicional dos textos em torno da temática abordada. As vozes de autoridade, por seu estatuto enunciativo-discursivo também são recursos argumentativos que direcionam o movimento de forças discursivas. A recorrência à enunciados referendados por personalidades constituem sinal de valor ideológico numa sociedade fundada por relações axiológicas.

Na "Gramática e Usos do Português" a linguista Maria Helena de Moura Neves apresenta uma abordagem de caráter semântico e pragmático dos recursos linguísticos. Abaixo, seguem respectivamente, amostras gerais do que a autora trata como a natureza da "construção adversativa" em se tratando da coordenação com "MAS"; e sobre as construções concessivas das conjunções concessivas sobre as relações expressas.

A conjunção coordenativa MAS marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, e, por essa característica, não há recursividade na construção com MAS, que fica, pois, restrita a dois segmentos: (...) Como coordenador, o MAS evidencia exterioridade entre dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando essa desigualdade conforme as condições contextuais. (NEVES, 2011, p. 755-756).

2.1 As construções concessivas têm sido enquadradas, juntamente com as adversativas, entre as conexões contrastivas, cujo significado básico é "contrário à expectativa", um significado que se origina não apenas do conteúdo do que está sendo dito, mas, ainda, do processo comunicativo e da relação falante-ouvinte. (*ibidem*. p. 864).

Sobre “discurso de autoridade” o tradutor Paulo Bezerra apresenta um “Breve glossário de alguns (Conceitos-chave)” e traz a seguinte definição:

Discurso de autoridade: (...) Ao contrário do discurso autoritário, que só é exclusivamente do outro, o discurso de autoridade ou interiormente persuasivo é dialógico, permite que eu faça uso de minha consciência, sendo, como diz Bakhtin, “metade meu, metade do outro... sua eficiência criadora consiste exatamente em que ele desperta o pensamento independente e uma nova palavra independente”. (BAKHTIN, 2015, p.245 – aspas do autor e nota do tradutor).

Nessa constituição que instaura o caráter persuasivo do discurso de autoridade, cabe também referendar a noção argumentativa da citação de vozes de autoridade enquanto direcionamento enunciativo do sujeito autor.

Há vozes que são incorporadas como a voz de autoridade e que se adere de modo incondicional e, por isso, é centrípeta, impermeável, resistente a impregnar-se de outras vozes. Mas, outras vozes são assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas e vistas como uma entre outras; por isso, são centrífugas e permeáveis à impregnação por outras vozes, estando sempre abertas à mudança (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 74)

Os índices então apresentados, sinalizam marcadores de materialidade linguística necessários para a delimitação dos critérios de seleção e análise. Essa compreensão torna-se necessária, uma vez que sua natureza dialógica pressupõe olhar analítico que dê conta da observação de nuances específicas para cada tipo de discurso com vistas a evidências de língua viva.

A seguir, apresenta-se o recorte representativo das marcas de regularidade linguística de adversão e concessão encontradas nos textos selecionados para análise.

Tabela 7 – Primeira seleção de *corpus*: índices de adversão e concessão

Data da postagem	Título	Considerações Preliminares
12/05/11	Livro adotado pelo MEC defende falar errado	Presença do elemento “ainda que”.
13/05/11	Livro didático do MEC contém erros de português	Presença dos elementos “mas’ e “ainda que”.

14/05/11	Polêmica: a grande imprensa analisa a questão do 'nós pega o peixe' - Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente	Presença do elemento "mas".
14/05/11	'O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'	Presença do elemento "mas".
16/05/11	Nós pega o peixe ?	Presença dos elementos "mas" e "apesar de".
16/05/11	"Nós pega o peixe": O Brasil na contramão da educação	Presença dos elementos "mas" e "mesmo que".
17/05/11	"Por uma vida melhor". O livro que ensina nós a pegar o peixe	Presença dos elementos "mas" e "ao invés de".
17/05/11	"Nós Pega o Peixe"	Presença do elemento "mas".
19/05/11	Entenda a polêmica do livro que defende o "nós pega" na escola	Presença do elemento "mas".
19/05/11	"Nós pega o peixe" e o "kit gay"	Presença dos elementos "mas" .
19/05/11	Maria Clara Bingemer: "Nós pega o peixe?"	Presença dos elementos "mas" e "ainda que".
20/05/11	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO: O QUE FAZER	Presença do elemento "mas".
22/05/11	Querem assassinar a Língua Portuguesa. A turma "vão" permitir isso?	Presença dos elementos "por mais que" e "mas".
26/05/11	Ferir a língua é ferir a alma	Presença do elemento "mas".
02/06/11	LINGUAGEM COLOQUIAL X LINGUAGEM CULTA. "Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". (...)	Presença do elemento "mas".
06/06/11	Livro didático: sobrou para o Stalin!	Presença do elemento "mas".
08/06/11	Ministério da Educação na contramão da história	Presença do elemento "embora".
01/07/11	Quando a mídia noticia o irreal	Presença dos elementos "mas" e "ainda que".
18/08/14	Ariano Suassuna explica o que realmente é preconceito linguístico	Presença do elemento "mas".
Publicado em 20/05/11 e atualizado em 21/01/16	O assassinato da língua portuguesa	Presença dos elementos "mas" e "mesmo para".

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

A tabela a seguir apresenta recorte representativo das marcas de regularidade linguística com citação de voz de autoridade.

Tabela 8 – Segunda seleção de *corpus*: índices de citação de voz de autoridade

Data da postagem	Título	Considerações Preliminares
*14/05/11	Polêmica: a grande imprensa analisa a questão do 'nós pega o peixe' - Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente	Há referência a discurso de educador.
*14/05/11	'O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'	Há referência a discurso de gramático.
15/05/11	"Nós Pega o Peixe"	Há referência a discursos de escritores.
*16/05/11	"Nós pega o peixe": O Brasil na contramão da educação	Referência a discursos de especialistas do ensino
17/05/11	Polêmica ou ignorância?	Há referência a discursos de escritores.
*17/05/11	"Nós Pega o Peixe"	Há referência a discursos de professores universitários.
*19/05/11	Entenda a polêmica do livro que defende o "nós pega" na escola	Referência à gramático e linguistas
20/05/11	As lições do livro que desensina	Referência a discursos diversos de gramáticos, linguistas , ONGs, etc.
*20/05/11	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO: O QUE FAZER	Há referência a discursos de instituições de ensino.
*22/05/11	Querem assassinar a Língua Portuguesa. A turma "vão" permitir isso?	Há referência a discursos de personalidades linguistas.
31/05/11	Por que "nós erra" a gramática	Há referência a discurso de gramáticos.
03/06/11	Em defesa de um português brasileiro nas escolas	Há referência a discurso de personalidade linguista.
07/06/11	Língua portuguesa no dia a dia	Há referência a discurso de escritor.
22/06/11	Linguistas apoiam livro com linguagem	Há referência a discurso de

	informal	gramáticos.
*18/08/14	Ariano Suassuna explica o que realmente é preconceito linguístico	Há referência a discurso de escritor.
*Publicado em 20/05/11 e atualizado em 21/01/16	O assassinato da língua portuguesa	Há referência a discursos de especialistas do ensino.

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

* Textos também presentes na tabela 7, por apresentar regularidades presentes naquela seleção.

2.3 Critérios de análise e de interpretação da atualização da potencialidade de um discurso sobre a língua a ser ensinada

Ao realizar análises fundadas na ADD, mobiliza-se, entre outros, o princípio de que o enunciado tem conclusividade provisória, ou seja, não há como categorizá-lo através de junção de partes para compor o todo, mas pela análise do todo na tentativa de cotejar marcas que deem indícios de que esses enunciados tiveram suas devidas respostas. Desse modo, a construção discursiva se vê permeada por tensões nas quais, muitas vezes, os interlocutores não a findam concomitantemente, pois os significados vão se estabilizando à medida que as relações axiológicas se desenham.

A interpretação da possível estabilização de significados, nesta pesquisa, evidencia-se com marcas de regularidades linguísticas através de conjunções adversativas e construções concessivas, além da observância em torno da recorrência a discurso de autoridade revela uma espécie de comprometimento ideológico intensificador das tensões de abertura e fechamento linguísticos. Essas direções são vistas como índices fundadores encontrados durante a escolha e seleção dos textos que compõem os eixos desta pesquisa. Obtém-se, dessa maneira, o entendimento de que os enunciados então analisados reverberam a questão da existência de constrangimentos linguísticos em torno da cadeia discursiva de *Nós pega o peixe*.

Percebe-se que esses constrangimentos figuram como uma espécie de contraponto ao qual se identificam as posições assumidas pelos sujeitos-autores, enquanto fomentadores da teia comunicativa. Infere-se aqui que tais posições se

materializam através do discurso apresentado nos textos recortados para análise de *corpus*.

Direciona-se assim a tomada de decisões e observância em torno das condições de delimitação da categoria a qual os critérios de interpretação se embasam. Abaixo, seguem os critérios preliminares para interpretação:

- Textos que dão ideia de centralização sobre o ensino de língua;
- Textos que evidenciam um discurso sobre a língua a ser ensinada no Brasil.

A partir da observância desses critérios e traçando um paralelo com os textos apresentados na primeira e segunda seleção de *corpus* (cf. tabelas 7 e 8), chega-se ao desenho metodológico com a obtenção de dois eixos distintos:

- EIXO A: Concessão e adversão como marcas de centralização linguística;
- EIXO B: Discurso de autoridade como réplica de silenciamento no ensino de língua.

De forma geral, foram selecionados 20 textos com indícios de regularidades marcadas por adversão e concessão, e 16 representativos de citação de voz de autoridade (cf. tabelas 7 e 8 - seção 2.3). Optou-se, metodologicamente, por elencar para análise final textos com aparente hibridismo, ou seja, que apresentam, concomitantemente, materialidades linguísticas pertencentes aos critérios dos eixos A e B, compondo assim um total de 09 textos. Entende-se que essa opção de escolha possibilita maior evidência dos movimentos de tensões linguísticas pertinentes aos critérios de interpretação de discursos sobre o ensino de língua no Brasil.

Tabela 9 – Seleção final: *Corpus* de análise

Data da postagem	Título	Gênero	Considerações Preliminares
14/05/11	Polêmica: a grande imprensa analisa a questão do 'nós pega o peixe' - Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente	Reportagem	Presença do elemento "mas". Há referência a discurso de educador.

14/05/11	'O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'	Reportagem	Presença do elemento "mas". Há referência a discurso de gramático.
16/05/11	"Nós pega o peixe": O Brasil na contramão da educação	Reportagem	Presença do elemento "mesmo que". Referência a discursos de especialistas do ensino
17/05/11	"Nós Pega o Peixe"	Reportagem	Presença do elemento "mas". Há referência a discursos de professores universitários.
19/05/11	Entenda a polêmica do livro que defende o "nós pega" na escola	Reportagem	Presença do elemento "mas". Referência à gramático e linguistas
20/05/11	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO: O QUE FAZER	Reportagem	Presença do elemento "mas". Há referência a discursos de instituições de ensino.
22/05/11	Querem assassinar a Língua Portuguesa. A turma "vão" permitir isso?	Reportagem	Presença dos elementos "por mais que" e "mas". Há referência a discursos de personalidades linguistas.
18/08/14	Ariano Suassuna explica o que realmente é preconceito linguístico	Reportagem	Presença do elemento "mas". Há referência a discurso de escritor.
Publicado em 20/05/11 e atualizado em 21/01/16	O assassinato da língua portuguesa	Reportagem	Presença dos elementos "mas" e "mesmo para". Há referência a discursos de especialistas do ensino.

Fonte: Dados do Google – tabela elaborada pelo pesquisador

Ao observar o uso que se deu em torno de *Nós pega o peixe*, seja a partir das considerações de caracterização do português brasileiro, ou das tensões que

movimentaram os discursos em torno da língua em uso, nota-se que há uma clara evidência de que a memória da língua tem estreita relação com a memória cultural, uma vez que as cadeias discursivas são estabelecidas por crivos ideológicos. Essa preliminar conclusão, tem-se a partir da evidência de grande quantidade de textos publicados na mídia digital.

Assim, chega-se à categoria basilar desta pesquisa que pode ser classificada como "fronteiras enunciativas". A observância dos critérios de análise gira em torno do "Ensino de língua no Brasil" como um discurso complexo e ao mesmo tempo abrangente, e a partir dele os diferentes constrangimentos e a repercussão se atravessam.

CAPÍTULO III

A repercussão midiática evidencia e atualiza uma memória do português brasileiro

Uma língua é constituída por um conjunto de variedades.

Carlos Alberto Faraco¹³

Este capítulo se desenvolve com a discussão dos textos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa. Ao longo de três seções, amalgamam-se indícios de tensões que favorecem a concretização do objetivo geral deste estudo que é verificar a atualização do discurso sobre o ensino da língua na cadeia comunicativa discursiva construída em torno de *Nós pega o peixe* na repercussão sobre o ensino de língua no Brasil.

A repercussão instaurada na mídia on-line¹⁴ a partir da circulação do livro didático *Por uma Vida Melhor* produziu efeitos de sentido e evidenciou as tensões de forças discursivas. O olhar analítico em torno dessas tensões permite que se tenha noção do seu funcionamento em relação às diversas reportagens nas quais figuraram o discurso. Essas reportagens se veem fundadas nas condições de emergência e pertinência das posições enunciativas adotadas nas postagens e elencadas para composição desta pesquisa. *A priori*, infere-se que os textos de análise apresentam formas composicionais dissertativas, mobilizando eventualmente argumentos antagônicos para sustentar certa tese.

Os parâmetros para a realização da análise enunciativa, discursiva e linguística deste capítulo estão centrados no conjunto de textos presentes nos Eixos A e B, identificados como “Concessão e adversão como marcas de centralização linguística” e “Voz de autoridade como réplica de silenciamento no ensino de língua”, respectivamente.

Na seção 3.1, são cotejados movimentos que evidenciam tensões linguísticas. No interior desse conjunto, analisam-se marcações semânticas a partir do texto

¹³ Faraco, 2008, p. 31).

¹⁴ Nesta pesquisa, caracterizou-se como mídia on-line reportagens publicadas em sites veiculados na internet (blogs, sites, etc.).

(título e desenvolvimento), sempre referenciando os índices de adversão e concessão enquanto marcas delineadores de movimentos linguísticos; na seção 3.2, amplia-se a discussão em torno dos mesmos textos, tendo a recorrência a voz de autoridade como argumento para reflexão sobre a língua a ser ensinada no Brasil; e, na seção 3.3, reflete-se sobre a relação entre a tensão predominante nos textos então analisados e como as réplicas ao discurso tradicional atualizam a memória de um vernáculo como objeto de ensino.

Nesta pesquisa, observa-se que a tensão em que atuam as forças centrípetas e centrífugas, e sua relação com a memória do PB, instaura-se numa visão conjunta sobre as relações entre a atualização linguística e os constrangimentos que encaminham os discursos sobre o português brasileiro. Essas relações resultam no entendimento e identificação do referencial semântico estabilizado de *Nós pega o peixe*. Identificam-se, assim, os índices axiológicos e recursos discursivos que atualizam a memória de uma língua a ser ensinada como vernáculo brasileiro.

3.1 O discurso tradicional na mídia online: adversão e concessão como marcas de direcionamento linguístico

Nesta seção, demonstram-se aspectos pertinentes ao processo de constituição da memória de ensino da língua através do discurso centralizador e sua relação com o que se chama português brasileiro. Percebe-se que no Brasil há uma tradição que não reconhece a diversidade como constitutiva do vernáculo e que há uma tendência histórica a perpetuar esses valores sob o viés normativo, como possibilidade de ascensão social, característico da educação formal. Muitas vezes, o entendimento de que um determinado texto evidencia mais o movimento de força centrípeta, ou o movimento de força centrífuga, não é suficiente para se chegar a uma conclusão sobre o funcionamento da memória sobre a língua nos seus enunciados. Esses questionamentos se dão pela análise de como os sujeitos se instauram na cadeia discursiva e os interlocutores travam relações nos enunciados.

Numa análise preliminar, a partir dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no capítulo 2, percebe-se que as tensões de centralização e dispersão linguísticas se instauram em torno de uma memória fundada historicamente a partir de políticas linguísticas de valorização do saber de instrução

formal, em detrimento dos saberes que se constituem empiricamente. No Brasil, essa ideia se consolida à medida que o acesso à educação formal se torna realidade para as classes sociais mais favorecidas economicamente, articulando assim a ascensão social ao aumento do grau de escolaridade do cidadão.

Infere-se que a discussão e a significação do idioma nacional tende para uma idealização fomentada por políticas linguísticas coloniais e ratificada no ensino formal. Tem-se, deste modo, o desenvolvimento de padrões composicionais da língua escrita com vistas ao distanciamento das diversas formas de uso desta, possivelmente herdadas por um processo sócio-histórico típico de um território colonizado. Nessa visão, a escola acaba desempenhando papel de instrumento de manutenção de uma política linguística construída por, e constitutiva de, uma memória conservadora, de unificação (*cf.* seção 1.1).

Historicamente, o livro didático constituiu uma espécie de norte para que o fazer docente. O padrão educacional de transmissão do saber, em detrimento das possibilidades de transformação dos papéis desempenhados nas unidades educacionais por professores e alunos, representam um movimento de centralização com vistas à manutenção do já construído. Em *Por uma Vida Melhor* observa-se uma aparente tentativa de mobilizar exemplos da língua em uso, ainda que com construções hipotéticas, como forma de possibilitar o domínio da língua. No entanto, a própria linguagem, ou o estilo utilizado por seus autores, convoca padrões de “certo” e “errado” à memória da língua tomada como objeto de ensino.

Esse entendimento se evidencia a partir do excerto: *Mas eu posso falar os livro? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico* (RAMOS, 2011, p. 15). Percebe-se um movimento semântico de “permissão” aos ideais de língua em uso, seguido de uma quebra de expectativas expressa através do sinal de adversão retomando a centralização. O vitimismo inserido na posição do interlocutor, no caso o aluno que esteja utilizando o livro, infere uma tentativa de culpar o “outro” pelo seu próprio estado de sujeito alheio ao saber formal e por isso lhe dá o “poder” de escolha sobre qual forma linguística utilizar.

Nesse sentido, observa-se que o deôntico, nesta utilização contextual didática, movimentou uma cadeia discursiva que, inflamada pelo exemplo *Nós pega o peixe*, reverberou uma memória de ensino da língua tradicional e conservadora. Sua

condição de funcionamento chama padrões ideologicamente hierarquizados de modo a estratificar a diversidade linguística brasileira. Nessa estratificação, determinado padrão é valorado em detrimento de outros, construindo os ideais de "certo" e "errado", respectivamente. Isso evidencia o caráter normativo do ensino e retoma relações axiológicas fundadas numa memória de língua a ser ensinada. Nesse sentido, a gramática normativa pode ser caracterizada como um dos mecanismos para efetivação do movimento de tensão centrípeta, assim como a própria mídia on-line, que, ideologicamente, dissemina padrões e posições em torno da sua natureza constitutiva.

O primeiro texto selecionado para análise tem como título “Livro didático faz apologia ao erro: exponho a essência da picaretagem dessa gente”¹⁵. Escrito pelo jornalista Reinaldo Azevedo e publicado em 14/05/11 no site www.stellabertoni.com.br. A página eletrônica da professora Dra. Stella Bertoni apresenta muitas publicações sobre temas relacionados às áreas de estudos linguísticos, educação e formação de professores.

Não há explicitação de seu público alvo, mas por apresentar textos voltados para questões de políticas em torno do ensino e de práticas de leitura, infere-se que o site seja direcionado à comunidade acadêmica, professores e pessoas interessadas em temas dessa natureza. Sua construção composicional apresenta texto introdutório, a partir do título já apontado, e mais três subtítulos: “livro-didático 2”, “Pra que escola?” e “Nem Paulo Freire...”.

Como prévio movimento analítico, percebe-se um indicativo de substantivação ao exemplo através da expressão “a questão do ‘nós pega o peixe’” expressa na chamada da reportagem, onde se lê “Polêmica: a grande imprensa analisa a questão do ‘nós pega o peixe’”. Essa observação motiva a busca por elementos textuais representativos no movimento de tensões linguísticas desenvolvido pelo sujeito autor. Como um primeiro excerto representativo de adversão vê-se “Por uma vida melhor pode até ser título de livro de medicina, de religião e de autoajuda, mas não de língua”. Percebe-se o tom jocoso para relacionar o título do livro a sentidos distintos e adversos no trato com o seu real objetivo, no caso o ensino de língua. A marca de adversão “mas” ratifica essa visão, uma vez que movimenta o título do

¹⁵ Texto na íntegra disponibilizado no anexo 1 desta dissertação.

livro para sentidos alheios ao domínio da língua, ou seja, é como se a língua estivesse separada das esferas mencionadas na oração anterior.

A chamada inicial do texto traz o exemplo *Nós pega o peixe* com viés metonímico, uma vez que o apresenta como questão "polêmica" sem, de fato, indicar oposição de ideias, uma vez que o discurso enviesa-se pela centralização linguística. Também referendando valores sociais inerentes à escola, vê-se o excerto "Ninguém precisa de professor, minha senhora, para se comunicar de modo eficiente com os seus pares" com movimento linguístico que insere o ensino formal como normativo, recuperando novamente uma memória de ensino tradicional, sem questionamentos a ideais de transformação. Nesse excerto, há direcionamento discursivo respondendo à autora do livro, como uma espécie de réplica da cadeia então instaurada.

Nos excertos "Escola é lugar de formalização do conhecimento, segundo o padrão culto, sim, senhor!" e "Os professores existem justamente para lembrar que a norma culta existe" vê-se um apelo ao ideal de língua a ser ensinada emoldurado por um discurso unificador, centralizador, que não prevê a diversidade, nem variedade, em sua construção.

No próximo texto para análise, vê-se reportagem publicada em 14/05/2011 no portal eletrônico *Guiame*, site que apresenta discussões sobre religião, comportamento e educação, entre outros temas. Sem defender doutrina religiosa específica, o portal movimenta temas de cunho sócio-cultural e é direcionado a pessoas que consideram que o "reino de Deus" é um só. Através de seções denominadas "gospel", "música", "notícias", "vida & estilo", "nova geração" e "bíblia on-line" várias reportagens já publicadas na mídia são replicadas, assim como artigos de opinião produzidos pelos seus colunistas. Na seção "notícias", tem-se, entre outros, o item "educação" com um texto intitulado "O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'"¹⁶ refletindo sobre e replicando uma entrevista dada pelo gramático Evanildo Bechara à IG a respeito de *Por uma Vida Melhor*.

Em seu desenvolvimento, percebe-se a recorrência ao uso de índice de adversão pelo sujeito-autor, quanto refrata as palavras do entrevistado. O excerto "A proposta (...) está perfeita do ponto de vista técnico. Mas, para o acadêmico, o

¹⁶ Texto na íntegra disponível no anexo 2 desta dissertação.

sucesso da sala de aula não depende do livro adotado" sinaliza uma relação de oposição entre o livro didático e a metodologia de ensino. A conjunção adversativa, "mas" direciona, semanticamente, a discussão para o campo de formação de professores, não questionando sua circulação, mas a forma de utilizá-lo. Percebe-se assim uma questão de valor em se tratando do ensino, como forma de referendar, ou não, o trato pedagógico com a língua.

O índice de adversão ainda se apresenta para evidenciar a questão da memória de língua e o trato com questões de preconceito linguístico. Vê-se nas palavras do gramático o excerto "E, para esses livros, parece que o preconceito é uma atitude de mão única. Mas o preconceito não é só da classe culta para a classe inculta, mas também da classe inculta para a classe culta" como um direcionamento que vise desmistificar as relações axiológicas sobre as diversidades linguísticas, expondo a via de mão dupla, onde tenta-se, no livro, culpar um pelo crivo de avaliar a fala do outro, ou seja, há uma espécie de inversão de valores que, ao invés de ampliar a discussão com vistas ao movimento dialógico heterodiscursivo, refuta-se o exemplo a um crivo que evidencia uma visão tradicional do ensino de língua.

Importante também destacar que, em paralelo à esfera educacional, tem a esfera política sendo abordada. No excerto, "Mas (...) comprar livros que falem muito bem de um governante e mal de outro governante, num enfoque político dirigido, isso já não é tarefa do Ministério da Educação" o MEC é citado pelo gramático como forma de retomar a questão pedagógica e dar condições para que o professor possa desenvolver seu trabalho. Assim, elogia-se o processo de distribuição de livros didáticos, mas questiona-se sobre sua intencionalidade. Nesse movimento dialógico, novamente a adversão aparece como regularidade linguística que direciona o movimento de atualização da memória da língua a ser ensinada como vernáculo na educação formal.

Nas questões que remetem ao trato com diferenciação entre o que é função do MEC e função do professor e sua relação com a noção de preconceito linguístico, infere-se que o gramático relaciona a aprovação de *Por uma Vida Melhor* ao movimento político partidário esquerdista que representava o país na época de sua distribuição. Nesse sentido, a gramática normativa não assume tendência ao processo de centralização, mas a memória sócio-histórica de ensino formal como forma de ensino da norma culta da língua e elevação do nível econômico e social.

Isso evidencia uma tendência de desenvolvimento da tensão centrípeta num ideal de língua subjacente ao discurso centralizador. A discussão gira em torno da norma culta, como um padrão a ser ensinado, sem levar em conta questões de uso e diversidade social.

O próximo movimento de análise dirige-se para a reportagem "Nós pega o peixe: o Brasil na contramão da educação"¹⁷, publicada em 16/05/2011 no *Blog Dando Pitacos*. Formado em Direito pela Universidade Nova Iguaçu, Carlos Roberto de Oliveira, autor do texto, apresenta em seu *blog* textos autorais de opinião sobre temas da atualidade. Em sua maioria, percebem-se temas de cunho político e econômico, com algumas informações do estado de Rondônia, mas com maior abrangência nas questões de âmbito nacional. Por isso, infere-se que seu público-alvo sejam advogados, economistas e pessoas em geral interessadas em assuntos dessa natureza.

Indícios que evidenciam o trato com a língua a ser ensinada se apresentam em seu desenvolvimento após rápida contextualização da circulação de *Por uma Vida Melhor*. O excerto: "A publicação faz defesa do uso da língua popular, mesmo que ela contenha incorreções" apresenta uma crítica à distribuição do livro através do argumento de que a língua em uso apresenta erros. Esse movimento semântico é utilizado com o recurso da marca de concessão "mesmo que" representando uma contrariedade em torno da defesa do uso da língua popular. Nesse sentido, percebe-se uma adesão ao ideal de "certo" e "errado" movimenta o discurso para a esfera tradicional própria das políticas linguísticas que organizaram o vernáculo brasileiro na colônia, uma vez que o exemplo é trado como incorreto.

Na sequência, percebem-se questionamentos sobre o MEC ter aprovado o livro, o que instaura uma crítica de cunho político. Esse movimento se segue através do recurso de marca da adversão "mas" para construção argumentativa, tal como se vê no excerto "se tal instituição funcionasse, muitas cabeças políticas já teriam rolado, mas dizer que ele 'não faz análise dos livros didáticos' distribuídos às escolas públicas brasileiras é um absurdo". Evidencia-se, mais uma vez, eixo semântico de "permissão" no trato com a língua, o que reitera um tradicionalismo herdado sócio-culturalmente.

¹⁷ Texto na íntegra disponível no anexo 3 desta dissertação.

Ao longo do texto vê-se que uma visão tradicional do ensino de língua vai se evidenciando de forma mais clara. No excerto “Seus autores alegam que o conceito de se falar certo ou errado deve ser alterado para o que é adequado ou inadequado. Querem um exemplo? (...) ‘Posso falar ‘os livro?’ Resposta: ‘Claro que pode’” percebe-se uma retomada ao modalizador deôntico que convoca os conceitos de “certo” e “errado”. Evidencia-se então uma fronteira enunciativa nesta discussão através dessa “permissão”, uma vez que se confrontam saberes linguísticos historicamente construídos em torno da língua. O próprio título apresenta carga semântica de negação à aprovação do livro e, mais uma vez, o exemplo *Nós pega o peixe* é apresentado na função metonímica, centralizando o discurso em torno do ensino. Dessa forma, a cadeia discursiva se faz a partir do isolamento de um fragmento linguístico, o exemplo, e não do enunciado no/do livro. Enquanto os interlocutores discutem a presença de um exemplo hipotético, uma memória de ensino de língua se apresenta de maneira tradicional e conservadora.

A próxima reportagem selecionada para análise apresenta o título “Nós pega o peixe”¹⁸, e é assinado por Muniz Sodré, jornalista, escritor e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua publicação foi realizada em 17/05/2011 no site *Observatório da Imprensa*. Em seu histórico e autodescrição, o site se apresenta como uma iniciativa do Projor (Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo) e como veículo jornalístico focado na crítica da mídia – há ainda informações de seu funcionamento na televisão, no canal aberto TVE do Rio de Janeiro e TV Cultura de São Paulo. O texto então está disponibilizado na seção “Jornal de Debates” no campo “Língua e Linguagem”, edição 642. Quanto ao público alvo não há especificação, mas por apresentar diversos artigos de opinião com temática evidenciada pela mídia geral, infere-se que seja destinado a jornalistas e professores em geral.

Sua estrutura composicional está dividida em título, já apresentado, e dois subtítulos intitulados “práticas heterogêneas” e “refletir e discutir”. Há um discurso inicial justificando a escolha de reportagens a partir de fatos, ou “estado de coisas”. Nesse sentido, os fatos escolhidos para a edição são a circulação de *Por uma Vida Melhor* e a distribuição de cartilhas sobre temática homoafetivas nas escolas. Ambas as discussões se ancoram em questionamentos sobre os crivos do Ministério da

¹⁸ Texto na íntegra disponível no anexo 4 desta dissertação.

Educação e o próprio texto caracteriza essa instituição como “plataforma político-eleitoral”.

O excerto “Entretanto, é preciso determinar com cuidado a partir de que faixa etária é viável socializar os jovens com esse conhecimento da heterogeneidade das práticas de linguagem” coloca em oposição o fato de o MEC ter aprovado a distribuição de *Por uma Vida Melhor* nas escolas públicas brasileiras. O sujeito autor recorre à marca de adversão colocando em oposição ideais sobre o que se deve ou não ensinar no vernáculo nacional. Através da conjunção “entretanto”, direciona-se o discurso para uma visão de ensino de língua a ser ensinada. Percebe-se uma crítica ao movimento de transformação, além de evidência de uma memória de ensino tradicional quando se busca um maior cuidado no trato com a linguagem. Também no excerto “Não se trata de proibir (...) a escola obriga-se a essa clareza”, o viés questionador gira em torno de maior discussão sobre o tema. Nesse sentido, a instituição “escola” é tratada com ideal histórico de modelo e instituição formal de educação.

Ao longo da reportagem, questões de ensino de língua são marcadas semanticamente com retomada ao movimento que solicita maior discussão sobre o tema. Percebe-se ainda a recorrência a marca de adversão “mas” no excerto “É o caso de se parar para refletir e discutir um pouco mais. Desse jeito, 'nós pega o peixe', mas 'nós paga o pato'” expondo um paralelismo, ou até mesmo uma espécie de comparação através da construção de duas orações coordenadas adversativas. No Brasil, o idiomatismo “pagar o pato” tem significado de responder pelo erro do outro. Assim, semanticamente o exemplo é tratado como alheio ao vernáculo nacional. Essa evidência se apresenta através da relação de oposição entre a língua falada e escrita instaurada com a conjunção, o que remete a uma memória tradicional de que o ensino formal de língua não “permite” o uso do exemplo. Dessa forma, reverbera-se um discurso centralizador, que privilegia ideais de língua a ser ensinada em detrimento de exemplos da língua em uso, típicos do PB.

O próximo movimento de análise nesta dissertação direciona-se para a reportagem “Entenda a polêmica do livro que defende o ‘nós pega’ na escola”¹⁹, publicado na seção “educação” do site de notícias *IG*, em 19/ 05/ 2011, e assinado pela jornalista Tatiana Klik. O site funciona como uma revista eletrônica que

¹⁹ Texto na íntegra disponível no anexo 5 desta dissertação.

apresenta conteúdo diverso, desde questões voltadas para o entretenimento até notícias do Brasil e do mundo. Por sua natureza jornalística variegada, não há como considerar um público específico, mas diverso, formado por interessados em notícias e conhecimentos gerais. Como exemplo das seções vê-se “política”, “Brasil”, “mundo”, “polícia”, “mundo insólito”, “educação”, “saúde”, entre outros.

O texto então apresenta estrutura composicional dissertativa com título, *lead* e subtítulo, evidenciando discussão sobre o ensino de língua popular no contexto educacional. O excerto “Aceitar a expressão ‘nós pega o peixe’ como parte de uma linguagem adequada causa estranhamento e – em alguns casos – indignação de brasileiros zelosos pela língua culta” infere, semanticamente, um paralelismo de forças que distinguem a língua portuguesa em suas manifestações linguísticas. O verbo “aceitar” recupera, semanticamente o modalizador deôntico de forma a convocar os conceitos de “certo” e “errado” no trato com a língua a ser ensinada. Essa recuperação se dá com o questionamento por parte do sujeito autor sobre a possibilidade e permissão de uso do exemplo no contexto educacional. Dessa forma, o discurso tradicional se manifesta de forma a considerar expressões linguísticas como adequadas, ou inadequadas, a partir da distinção entre normas culta e coloquial da língua.

Como marca representativa de direcionamento discursivo, percebe-se a conjunção adversativa “mas” instaurando uma contraposição de ideias sobre a língua a ser ensinada, conforme o excerto “(...) considerar a língua falada é uma forma de evitar o preconceito linguístico, mas é preciso tomar cuidado para não achar que todas as pessoas pensam dessa forma” - esse excerto foi utilizado para recuperar o enunciado do linguista Bruno Dallari como uma forma de argumentar sobre o ensino de língua. Referenda-se, discursivamente, o vernáculo nacional a partir da norma culta da língua. Evidencia-se, assim, uma memória de ensino tradicional que se confirma na sequência da oração através do excerto “Aceitar o ensino da língua pode provocar o efeito contrário, deixando apenas para a elite o uso da norma culta”.

Há mais um recurso argumentativo que direciona os movimentos dialógicos com a utilização da marca de concessão “apesar da” contrapondo situações reais às quais se instaurou a polêmica. Isso se observa no excerto “Apesar da polêmica, o Ministério da Educação não pretende proibir o livro” como contestação do MEC em

aprovar o livro didático e oferece indícios de que a repercussão resultaria na proibição de sua circulação, o que resgata um discurso único de não aceitação da diversidade e por isso centralizador.

O próximo texto selecionado para análise tem como título “Variação linguística: o que fazer”²⁰. Sua publicação tem data de 20/05/2011 no portal eletrônico *Blog da Cruzeiro do Sul Educacional*, de autoria do professor Carlos Augusto Baptista de Andrade, doutor em Língua Portuguesa. Com publicações diversas, o site apresenta artigos de opinião acerca de conhecimentos científicos e de caráter geral, tendo como sujeitos autores os próprios docentes do grupo educacional Cruzeiro do Sul. Por sua natureza institucional científica, infere-se um público alvo formado por professores e alunos da instituição, assim como pessoas interessadas em ampliar conhecimentos na área acadêmica.

Vê-se no título uma temática voltada para o ensino de língua com indicação de fazer pedagógico através da expressão “o que fazer”. Por sua formação na área de Língua portuguesa, infere-se que o sujeito autor possa mobilizar uma argumentação com vistas a encaminhamentos metodológicos no trato com as diversas manifestações linguísticas, tendo como referência o livro didático *Por uma Vida Melhor*.

A priori, percebem-se indícios de uma memória tradicional de língua no excerto “livros didáticos, como próprio nome indica, devem ser preparados para ensinar algo”. Essa idealização da natureza do livro didático reverbera um ideal de ensino construído historicamente onde não há interação, ou reflexão, mas busca por respostas prontas num índice pré-formatado e, por si só, formal. Retoma-se essa visão na sequência do excerto, quando se lê “Todo o conteúdo arrolado neles tem uma intencionalidade. E deve servir a um propósito educativo”. Semanticamente, tem-se o exemplo como representativo de marcas da oralidade, mas não constituinte do vernáculo, o que retoma o ideal tradicional já evidenciado.

Ainda resgatando marcas textuais de movimentação discursiva, percebe-se no excerto “No entanto, parece que as pessoas não estão entendendo muito bem o que foi dito por eles” recorrência à a conjunção concessiva “no entanto” iniciando uma contraposição à evidencia da natureza multifacetada da língua. Percebe-se uma crítica aos autores de *Por uma Vida Melhor*, como se “essas pessoas” não

²⁰ Texto na íntegra disponível no anexo 6 desta dissertação.

soubessem articular adequadamente as manifestações linguísticas em um livro didático, tal qual orientam "eles" professores universitários.

Também, como recurso linguístico de adversão, percebe-se o período composto por coordenação adversativa no excerto "Em relação ao livro didático, objeto da polêmica, parece-me que ele não diz que o estudante deva escrever daquela forma, mas que ela é uma realização possível dentro da língua". As ideias de "possibilidade" e de "adequação" são vistas como retomada à questão do que se entende como língua, ratificando assim a prevalência do movimento centralizador. O sujeito autor faz perguntas e já apresenta respostas, numa recorrência à imagem da instrução formal, enquanto idealização do idioma, materializada em livros didáticos e escola. Essa recorrência ao discurso centralizador vai sinalizando a atualização de uma memória da língua a ser ensinada como vernáculo no Brasil.

O próximo texto selecionado para análise tem como título "Querem assassinar a língua portuguesa. A turma 'vão' permitir isso?"²¹ e foi publicado em 22/05/2011, no *Blog do Eliomar de Lima – informação sem preconceito*. Em sua plataforma midiática, o professor Eliomar de Lima (jornalista, radialista, professor e escritor de histórias infantis) reproduz colunas de sites diversos com informações de cunho geral, evidenciados na mídia nacional. Importante ainda a informação de que o *blog* faz parte da seção "Blogs e Colunas" do jornal on-line "O Povo" da cidade de Fortaleza - CE.

Na publicação então citada, há reprodução de uma reportagem publicada pela revista *Isto É* em maio de 2011, mês de circulação de *Por uma Vida Melhor*. Percebe-se a informação da sua reprodução já no primeiro parágrafo, com o excerto "Eis um dos destaques da revista Isto é desta semana: Querem assassinar a língua portuguesa? Confira". De forma geral, por apresentar um texto também selecionado para compor o *corpus* nesta dissertação, a referida reportagem, publicada na revista *Isto É*, foi também elencada para composição do *corpus*, como último texto de análise, uma vez que o mesmo foi atualizado no ano de 2016.

Por isso, o texto então selecionado será analisado a partir do seu título que, semanticamente, infere indícios de um chamamento para discussão sobre normas de ensino da língua. O excerto "A turma 'vão' permitir isso?" convoca e recupera as questões de possibilidade e permissão reverberando, a partir do chamamento aos

²¹ Texto na íntegra disponível no anexo 7 desta dissertação.

ideais de "certo" e "errado". Infere-se um tom irônico na discordância do verbo "ir", como referência ao exemplo *Nós pega o peixe*. O pronome "isso" movimenta o discurso para um possível descontentamento sobre a aprovação e circulação de *Por uma Vida Melhor*. Dessa forma, mesmo sem apresentar marcas linguísticas de adversão ou concessão, o próprio título reitera um discurso tradicional, como réplica de uma repercussão que evidencia uma memória sobre a língua a ser ensinada.

O próximo texto tem como título "Ariano Suassuna explica o que realmente é um preconceito linguístico"²². Sua publicação se deu na seção "cultura" da revista eletrônica *Feedback Magazine*, em 18/08/2014, com autoria de Fernando Henriques, seu editor. Em sua autodescrição, a revista diz apresentar temas variados, visando atender, de maneira divertida, ao público antenado com temas da *web*. "Atitude", "cultura", "dinheiro", "educação", "humor", "literatura", "MM", entre outras, nomeiam-se as diversas seções que compõem sua plataforma. Pela sua natureza diversa, infere-se um público alvo indistinto, formado por interessados em conhecer e discutir assuntos evidenciados na mídia.

Em seu estilo e construção composicional, o texto se desenvolve de forma dissertativa, a partir de texto introdutório, apresentação de um vídeo, disponível na plataforma *Youtube*, com entrevista do escritor Ariano Suassuna sobre a distinção entre linguagem escrita e falada, transcrição da entrevista e finalização argumentativa do sujeito autor. Nessa composição, o vídeo integra a reportagem como recurso argumentativo, pois recorre ao discurso de um especialista para referendar uma posição sobre a temática que reverberou a repercussão.

Em seu desenvolvimento, após transcrição da entrevista, o sujeito autor recorre à marca de adversão, através da conjunção "mas", como forma de contraposição dos sentidos de "fala" e "escrita". Isso se observa no excerto "'Nós pega o peixe', escrito, ainda mais em livro didático, é mais do que errado, é absurdo! Mas ao falar a mesma frase o comunicador não necessariamente erra". Instaure-se, então, uma reformulação enunciativa com indícios de que, tanto a língua falada, quanto a escrita se complementam, mas o exemplo é apresentado com aspecto de reprovação, o que movimenta a discussão para uma memória tradicional do ensino de língua, confirmando o discurso de língua única com vistas à escola enquanto representante do saber formal, e por si só centralizador.

²² Texto na íntegra disponível no anexo 8 desta dissertação.

Em sua maioria, as reportagens publicadas na mídia sobre a temática de *Por uma Vida Melhor* concentraram-se em maio de 2011 – início de sua circulação. No entanto, ao longo dos anos, surgem novas publicações retomando a discussão, além de atualizações de textos já disponibilizados. Como exemplo, vê-se na revista eletrônica *Isto É*, a reportagem "O assassinato da língua portuguesa"²³, assinado por Amauri Segalla e Bruna Cavalcante em 20/05/2011, atualizado em 21/01/2016, na seção "Brasil". A revista apresenta assuntos diversos com temáticas de interesse nacional e internacional. "Últimas notícias", "Brasil", "mundo", "colunas", "comportamento" e "variedades" estão entre as diversas seções quem compõem a revista. Dessa forma, por sua natureza diversa, infere-se um público alvo formado por pessoas em geral interessadas em ampliar o repertório sobre notícias de maior destaque na mídia.

A construção composicional do texto mantém de forma dissertativa, com os subtítulos "Maltrataram a gramática: na lógica do livro que tem o aval do MEC, a frase 'os menino pega o peixe' é aceitável" e "As atrapalhadas de Haddad". A referência a *Por uma Vida Melhor* se evidencia no *lead*, que se apresenta na forma "Livro distribuído pelo MEC que tolera erros gramaticais como 'os livro' e 'nós pega' causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do país".

Na busca por índices que direcionam a argumentação do sujeito autor, observa-se a oposição lógica entre a língua falada e escrita através da marca de adversão "mas" no excerto. "Mas, na vida real, falar minimamente direito só traz vantagens e são justamente essas vantagens que autores como Heloísa Ramos desprezam". Entende-se, assim, que o substantivo "vantagem" nessa sentença assume valorização axiológica subjacente à memória tradicional do vernáculo brasileiro, o que autoriza a sua concepção de vantagem. A referência à Heloisa Ramos (autora do livro) movimenta o discurso de forma a mostrar para o interlocutor a divergência quanto à aprovação da circulação do livro. A memória de um ensino tradicional ainda se evidencia na medida em que se exalta o "falar direito" como convocação aos ideais de "certo" e "errado". Dessa forma, vê-se um discurso enraizado numa visão de língua ainda tipicamente tradicional, que não considera a língua em uso como própria do vocábulo nacional.

²³ Texto na íntegra disponível no anexo 09 desta dissertação.

Assim, tem-se *Nós pega o peixe* como exemplo linguístico representativo do discurso que direciona processos de atualização do ideal de língua a ser ensinada potencializados pela repercussão da mídia on-line. O discurso centralizador figura-se como chave semântica do exemplo e atualiza a memória de vernáculo como objeto de ensino. O que se percebe é uma retomada do mesmo com valorização de um ideal de ensino de língua desenvolvido no Brasil ainda no período colonial. Por isso, os padrões de "certo" e "errado" no trato com a língua a ser ensinada se atualizam de modo a silenciar tensões que evidenciem a língua em uso.

3.2 Ensino de língua no Brasil: uma repercussão alicerçada pela voz de autoridade

Por uma questão metodológica, optou-se por separar as análises de modo a evidenciar os índices de movimentação linguística em seções distintas. Assim, nesta seção, ampliam-se as interpretações dos textos então analisados (*cf.* seção 3.1), tendo como referência a citação de voz de autoridade.

As reportagens selecionadas nesta pesquisa respondem discursivamente ao processo de atualização linguística nos termos que discorrem sobre uma memória do ensino de língua no Brasil. Cotejam-se então questões referentes aos sentidos que desempenham funções axiológicas, ou seja, o substrato verboideológico que caracteriza a heterodiscursividade basilar nas tensões de atualização linguística (*cf.* seção 1.2) presente na cadeia discursiva movimentada por *Nós pega o peixe*.

Retomando o texto “Livro didático faz apologia ao erro: exponho a essência da picaretagem dessa gente”²⁴ tem-se no excerto “Por uma vida melhor pode até ser título de livro de medicina, de religião e de autoajuda, mas não de língua” a instauração de um valor semântico que sinaliza a memória de um ideal de ensino de língua. A caracterização como livro de autoajuda serve de “gancho” para inserir a voz de autoridade na figura do professor Gabriel Chalita. O excerto “Gabriel Chalita, que me lê com enorme prazer secreto, vai pensar: ‘Esse nome me pertence’” justifica essa reflexão. Além desse, a figura do educador Paulo Freire também é citada através do excerto “Nem Paulo Freire ousou tanto”. No trato com a língua a ser ensinada, Gabriel Chalita e Paulo Freire (*in memoriam*) figuram como autoridades

²⁴ Texto na íntegra disponibilizado no anexo 1 desta dissertação.

na área da educação. Embora não figurem como autoridades linguísticas, assumiram posições acadêmicas e políticas no cenário educacional brasileiro. O valor semântico da forma verbal "ousou" movimenta o discurso para sentido semântico que também convoca critérios de "permissão". O sentido de ousadia desenvolvido no excerto infere uma possível contrariedade aos padrões de ensino da língua historicamente estabelecidos no território.

O discurso enviesa-se pelo questionamento ao deôntico. O excerto "Uma coisa é explicar por que uma mensagem fora do padrão formal da língua funciona; outra, diferente, é atestar a sua validade como uma variante da língua" se apresenta com posição adversa ao movimento de "permissão" linguística referendado no livro didático. O ideal de língua então apresentado é de uma língua única que deve ser ensinada nas escolas, com vistas à ascensão social. Isso se evidencia quando se relaciona *Por uma Vida Melhor* com sentido adverso do trato com o ensino de língua. Embora o livro apresente exemplos hipotéticos da língua em uso, a repercussão trata como se sua proposta fosse ensinar o exemplo em si.

Um fator representativo que reverbera na reportagem é a crítica ao movimento esquerdista que liderava o país na época da distribuição do livro. Infere-se uma visão de que o fato de o então presidente Lula representar uma imagem do povo simples e sem muito acesso à escola possa despertar no aluno da EJA uma referência de igualdade e pertencimento. Daí a conclusão do sujeito-autor de que a situação se evidencia como um negócio. Percebe-se assim um discurso centralizador sobre o ensino de língua com enfoque em questões político-partidárias. No excerto "Raramente vi uma vigarice intelectual em estado tão puro" nota-se valor depreciativo no trato de *Por uma Vida Melhor*, assim como ao longo do texto, onde palavras como "malvadeza", "fraude", "ignorância", "estupidez", entre outras, são usadas para evidenciar valores que organizam tradicionalmente as condições de recepção do livro.

Para observação do movimento que direciona a língua a ser ensinada, volta-se ao texto "O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'"²⁵. Numa mescla entre a posição do sujeito autor e a entrevista do gramático Evanildo Bechara, forma-se um discurso a respeito de ideais sócio-históricos desenvolvidos no Brasil, traçando um paralelo entre o trato com a língua a ser ensinada e os ideais

²⁵ Texto na íntegra disponível no anexo 2 desta dissertação.

a respeito da esfera educacional, no caso a “escola”. Como indício de trato sobre a língua tem-se no excerto “o aluno não vai para a escola para viver na mesmice e continuar falando a língua familiar, a língua do contexto doméstico” uma referência às palavras do gramático. Nota-se que o ideal de língua, nesse excerto, é de o de que ela serve para distinguir quem teve acesso ao ensino de quem não teve. Na sequência, complementa-se o pensamento com o excerto “Sempre se vai para a escola para se ascender a posição melhor”. Nessa construção, instaura-se, semanticamente, um movimento de relacionar melhoria social com acesso à escola e normatização sobre o ensino de língua.

Para referendar sua linha de raciocínio, utiliza-se a voz de autoridade através de transcrição de entrevista do gramático Evanildo Bechara sobre a distribuição de *Por uma Vida Melhor* nas escolas. O excerto “Segundo Bechara, neste caso, está se tirando do aluno o que ele considera o elemento fundamental da educação: o interesse para aprender mais” evidencia movimentos que também indica, por meio de uma memória tradicional do ensino de língua, uma atualização do vernáculo

No processo de interpretação dos enunciados, percebe-se que o próprio título já evidencia a natureza metonímica do exemplo a partir do discurso então estabelecido na entrevista, uma vez que *Nós pega o peixe* já se apresenta como significação da repercussão, sem informações sobre sua origem. Através do advérbio de negação “não”, o exemplo é tratado como algo que não deve ser seguido, o que remete um cunho tradicional que diferencia a língua em uso e a língua a ser ensinada.

A citação a voz de autoridade como recurso que movimenta os ideais de ensino de língua também é percebida no texto “‘Nós pega o peixe’: o Brasil na contramão da educação”²⁶. Opiniões de personalidades como os escritores Ana Maria Machado e Luiz Antônio Aguiar, além do professor Sérgio Nogueira, são transcritas de forma a desenvolver a argumentação. Nos excertos “as autoridades responsáveis pelo ensino no Brasil estão lavando as mãos” e “se evita a noção de ‘errado’ e se prefere o ‘paternalismo condescendente de não corrigir’, como afirmou a imortal Ana Maria Machado” percebe-se uma visão indicativa de desmerecimento ao livro didático. Semanticamente, percebe-se uma crítica ao MEC através do substantivo “paternalismo”, possivelmente referindo-se às políticas assistencialistas

²⁶ Texto na íntegra disponível no anexo 3 desta dissertação.

do PT, uma vez que esse partido político, de cunho esquerdista, governava o país na época da circulação do livro. Evidencia-se ainda uma argumentação de que os menos favorecidos serão os mais penalizados por não terem acesso ao ensino formal com vistas ao uso de regras gramaticais e utilização do dicionário, como se vê no excerto "Como aceitar que 'não se aprende a língua portuguesa decorando regras' ou 'procurando palavras corretas em dicionários'?".

O que se observa nesse texto é um encaminhamento discursivo para os ideais de língua única através de um ensino centralizador, uma vez que há retomada ao referencial deôntico que valora uma norma em detrimento de outras. Novamente, percebe-se um crivo pautado por relações axiológicas que desconstroem a noção de preconceito linguístico evidenciada em *Por uma Vida Melhor* com busca ao ideal de ascensão social. Tem-se o saber formal como o correto a ser seguido e as diversas manifestações linguísticas, praticadas em variadas esferas do cotidiano, são tratadas como alheias ao idioma nacional a ser tomado como objeto de ensino na educação formal.

O próximo movimento de análise amplia a discussão do texto "'Nós pega o peixe'"²⁷ na busca por indícios que explicitam a memória do ensino de língua no Brasil. Há recorrência à citação de voz de autoridade no sentido de apresentar posições distintas sobre as questões de transformação social. Nos excertos "Para vários teóricos da educação - um deles é Istvan Meszáros, bastante conhecido pelos pedagogos brasileiros - a mudança dos dispositivos formais da educação deveria ser isomórfica com a transformação social" e "(...) o francês Étienne Balibar (...) refletindo sobre a importância contemporânea da escolarização e da família, vai além do argumento centrado no lugar funcional" percebem-se argumentos que visam a articulação entre políticas linguísticas e ensino do vernáculo.

Ainda como reflexão, nota-se que o exemplo é utilizado nessa reportagem como forma de título, dispensando explicitações, o que infere a abrangência da repercussão. Mesmo considerando as práticas heterogêneas e a necessidade de refletir e discutir sobre temas relacionados à diversidade linguística, o ideal de língua única a ser ensinada reverbera por todo o texto. Infere-se maior evidência do movimento de centralização quando o sujeito autor descreve o contexto de *Nós pega o peixe* como "tolerância para desvios da linguagem". Pensar o ensino de

²⁷ Texto na íntegra disponível no anexo 4 desta dissertação.

manifestações linguísticas como forma de tolerância supõe uma visão tradicional de língua que não considera a natureza plural do PB.

O próximo passo de retomada analítica se dá a partir do texto “Entenda a polêmica do livro que defende o ‘nós pega’ na escola”²⁸. Através de uma argumentação que movimenta citações de diversas vozes de autoridade, mostra-se uma distinção com depoimentos de personalidades que defendem e/ou condenam o livro *Por uma Vida Melhor*. A memória tradicional desempenhada pelo sujeito autor se evidencia na escolha dos trechos que transcrevem a posição de especialistas como o gramático Evanildo Bechara, dos linguistas Marcos Bagno e Bruno Dallari, e dos professores Heloisa Ramos (autora do livro), Magda Soares (autora de livros de Português) e Alcir Pécora (professor de Teoria Literária da Unicamp).

A retomada da entrevista do gramático Evanildo Bechara, conforme excerto “o aluno não vai para a escola ‘para viver na mesmice’ e continuar falando a ‘língua familiar, a língua do contexto doméstico’, mas para ascender a posição melhor”, movimenta a argumentação para a esfera educacional, com vistas à exaltação do ensino formal. Nota-se que o ideal de escola recupera toda a história colonial brasileira, uma vez que o ensino era ofertado para os mais ricos, como ideal de perpetuação no poder. Nesse rigor, não cabe a ideia de progressão linguística, uma vez que não há indícios de heterogeneidade no trato com o ensino da língua e essa evidência se apresenta na forma como as instituições são valoradas. Nesse sentido, a escola adquire valor de ascensão social através do seu formalismo didático, assim como a própria instituição MEC, que não aparece no excerto, mas, semanticamente é recuperada com vistas à manutenção e controle do ideal centralizador de língua enquanto objeto de ensino.[Achei esse parágrafo confuso. Não entendi sua argumentação]

Percebe-se ainda que o próprio título do texto apresentando o exemplo de forma metonímica instaurando réplicas que respondem (em coro) ao enunciado do livro estruturado por um discurso certo/ errado flagrado no verbo deôntico “pode”. Nessa conjuntura, a força centrípeta se apresenta como maior tensão, pois o sujeito autor situa as manifestações linguísticas como formas de “aceitação”, o que retoma uma organização enunciativa discursiva que prevê lugares sociais assimétricos por meio dos quais é possível hierarquizar formas de linguagem.

²⁸ Texto na íntegra disponível no anexo 5 desta dissertação.

A próxima reflexão analítica se apresenta a partir do texto "Variação linguística em livro didático: o que fazer"²⁹. O recurso que direciona a argumentação é a referência a citação de voz de autoridade movimentando o discurso da cadeia discursiva que apresenta uma memória do ensino de língua no Brasil, evidenciada na repercussão de *Por uma Vida Melhor*. Como marca representativa, vê-se no excerto "Evanildo Bechara, em seu livro 'Gramática: opressão ou liberdade', acentua que a escola deve preparar o aluno para ser um poliglota da sua própria língua, é isso" a citação do gramático sobre o que se espera do ensino de língua. O direcionamento sobre a preparação do aluno para ser poliglota da sua própria língua reflete uma visão de escola como instituição formal, retoma indícios de uma memória tradicional do ensino de língua. Isso se confirma no próximo excerto, quando o sujeito autor diz "Na verdade, ao estudar a língua materna na escola, o aluno está justamente refletindo sobre uma de suas variantes - a de prestígio, ou seja, a norma culta".

Ainda como indícios da visão tradicional do ensino de língua, o sujeito autor referenda a importância do ensino da norma culta por conta do objetivo de aprovação no vestibular. O excerto "Para evitar problemas de ações futuras, devido aos exames que os estudantes poderão realizar, basta em todos os editais explicitar qual será a variação linguística objeto da prova" finaliza o texto e traz uma carga semântica de questionamento e ironia. Sabe-se que na instituição escolar formal a língua culta se apresenta como referência e inferir medidas que particularizem o tipo de variante nos diversos certames dá sentido de negação ao caráter heterogêneo da língua.

Dessa forma, percebe-se maior movimento de uma tensão discursiva que evidencia uma centralização do ideal de língua de que tratam, como justificativa para garantir melhor formação acadêmica. Por isso, um discurso pautado por valor centrípeto se apresenta com maior evidência.

Conforme já explicitado na seção 3.1, o texto "Querem assassinar a língua portuguesa. A turma 'vão' permitir isso?"³⁰ transcreve uma reportagem publicada na revista *Isto É*, que também compõe *corpus* desta dissertação e, por ter sido atualizada no ano de 2016, comporá última análise desta seção. Na retomada do

²⁹ Texto na íntegra disponível no anexo 6 desta dissertação.

³⁰ Texto na íntegra disponível no anexo 7 desta dissertação.

seu título, não há explicitação de citação de voz de autoridade, mas no excerto "A 'turma' vão permitir isso?" percebe-se um contraponto, ou trocadilho, no discurso do sujeito autor que remete discussão na busca por uma possível “turma” que não “permitiria” tal “abuso”. Assim, a organização enunciativo-discursiva, assimetricamente, gera relações nas quais uns são autorizados a reger e outros, não. Esse texto evidencia a tensão centrípeta num discurso que concebe um ideal de língua, por recuperar um discurso centralizador. Nota-se, assim, um direcionamento de que num livro didático não caberia discussão sobre manifestações da língua com o viés de “permissão”, mas de exposição. Os valores que estruturam essa visão centralizadora do ensino se respaldam numa memória de ensino de língua desenvolvida no início da colonização do território brasileiro (século XVI) e difundida ao longo dos anos na perspectiva ideológica. O que se observa é a não polêmica discursiva que se dá por enunciados organizados a partir de relações assimétricas em que se reconhecem uns como autorizados a reger sobre a língua e outros, não. Com isso, emerge um discurso conservador que concebe um vernáculo a ser ensinado não heterodiscursivo.

O próximo movimento analítico retoma o texto “Ariano Suassuna explica o que realmente é um preconceito linguístico”³¹. A movimentação semântica em torno do ensino de língua se apresenta já no título, quando recorre-se ao recurso de citação à voz de autoridade através da entrevista do escritor Ariano Suassuna para desenvolvimento argumentativo. Com alusão ao excerto “(...) você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico” (RAMOS, 2011, p. 15), o advérbio intensificador “realmente”, questiona o sentido dado ao termo “preconceito linguístico” em *Por uma Vida Melhor* e põe em xeque uma visão de abertura ao debate sobre os ideais de língua em uso e sua relação com o ensino formal. Esse movimento enunciativo-dialógico reverbera a ação do deôntico, uma vez que a ele está relacionado o excerto apresentado, o que direciona uma réplica de memória de língua com viés de “certo” e “errado”.

Mesmo com referência a personagens típicos do sertão, Suassuna busca registrar seus modos e características com preservação das normas. O excerto “Eu procuro atingir o espírito da linguagem popular e não a letra, porque a letra se eu for

³¹ Texto na íntegra disponível no anexo 8 desta dissertação.

fazer é uma falsificação” recupera uma tradição linguística que integra a esfera do ensino de língua com vistas à padronização da escrita com o crivo da norma culta.

Os efeitos de sentido presentes no exemplo *Nós pega o peixe* se entrecruzam e reverberam uma memória da língua que comporta um único discurso centralizador, gestado desde políticas linguísticas coloniais. Adere-se ao padrão de que a língua escrita é oposta à língua falada e isso confirma o que foi apresentado nos apontamentos sobre a implantação das políticas linguísticas no Brasil (cf. seção 1.2). Basicamente essa herança linguística cultural corrobora com as questões ditas em *Por uma Vida Melhor* como preconceito linguístico. As relações valorativas, por si só axiológicas, resgatam uma memória do português europeu com indícios de centralização, o que configura maior tensão da força centrípeta no discurso sobre a língua a ser ensinada.

Retoma-se para sequência analítica o texto "O assassinato da língua portuguesa"³². Como evidencia da posição argumentativa do sujeito autor sobre a língua, vê-se no excerto "A língua, como já observaram pesquisadores importantes, é um elemento que traduz a identidade nacional. É um instrumento de unificação – e não de segregação entre os que sabem e os que não merecem saber" indicação de relação sinonímica entre patriotismo e identidade nacional num movimento semântico de negação da diversidade constitutiva da identidade nacional brasileira. O verbo "saber" nesse excerto assume uma dupla interpretação, pois atua como transitivo com objeto elíptico e intransitivo com impacto interpretativo que versa sobre os ideais da língua. Dessa forma, do ponto de vista discursivo, essa forma verbal assume efeito reflexivo, uma vez que reverbera uma formação de sentidos que entrecruza ideais historicamente acumulados sobre a língua, com práticas discursivas contemporâneas, que constroem movimentos de atualização linguística.

Ainda se observa no texto recorrência à voz de autoridade como forma de também direcionar o movimento argumentativo. Depoimentos sobre o livro são recortados e apresentados com referência a personalidades como os escritores Ana Maria Machado, Cristovão Tezza, Néida Piñon e Fernando Moraes, entre outros. O excerto "Linguista com décadas de serviços prestados à educação brasileira e ex-professor da Unifesp, Francisco da Silva Borba amplia a discussão. 'O aluno tem

³² Texto na íntegra disponível no anexo 09 desta dissertação.

que ser ensinado', afirma. 'Se ele tolerar infração às regras, então para que serve a escola?'" confirma o direcionamento linguístico que compreende o ensino formal com tom normativo, numa forma de negação ao movimento de exploração da língua em uso no contexto escolar.

Com um desenvolvimento ideológico de tendência conservadora, o discurso orienta-se pela força centrípeta acentuando um ideal de ensino de língua culta com vistas a alavancar os índices de aproveitamento escolar. Quando se diz no *lead* que o livro atrapalha o desenvolvimento do país e finaliza-se o texto com um subtítulo que remete a discussão para as "atrapalhadas de Haddad", infere-se uma relação semântica de cunho político, visto que em maio de 2011, quando *Por uma Vida Melhor* começou a circular pelas escolas do país, o professor Fernando Haddad estava ocupando o cargo de Ministro da Educação no Brasil. O excerto "Para aumentar o desgaste de Haddad, entidades internacionais de fomento não cansam de advertir que o grande gargalo ao desenvolvimento do Brasil continua a ser o baixo nível da educação" confirma o tom político ao qual o sujeito autor relaciona o processo de aprovação do livro didático.

Ao longo dos nove textos então analisados, percebe-se que a recorrência a citações de voz de autoridade de personalidades (linguistas, gramáticos, escritores e professores de língua portuguesa), além de marcas de adversão e concessão, põe em oposição ideais sobre o ensino de língua no Brasil, fomentando assim um único discurso, caracterizado como centralizador. Há enveredamento de um único discurso situado na noção de idealização linguística, tendo como referência a própria língua enquanto representativa da nação. Referenciam os ideais de identidade linguística e contestação sobre a validade do livro didático *Por uma Vida Melhor*, uma vez que discutem questões de erros e incorreções linguísticas, além de questionamentos sobre a formação histórica da língua portuguesa.

3.3 As réplicas de um discurso silenciador sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil

Quando se tenta mobilizar conceitos em torno das diversas materialidades linguísticas, o que se tem é um dialogismo entre saberes reais (constituídos através das relações entre os povos) e saberes ideais (constituídos por meio de relações

sistematizadas através da instrução formal), daí as questões de “certo” e “errado” no trato com a língua. Assim, *Nós pega o peixe* assume a posição de destaque quando se instaura num discurso sobre o que se entende por PB. Essa representatividade linguística de “certo” ou “errado” se desenrola no Brasil desde seu processo de colonização. O domínio da língua portuguesa como idioma nacional foi condição para inserção do homem na sociedade com a política linguística colonial (cf. seção 1.2). A presença das etnias indígenas, portuguesas e africanas no país figura uma representação social de uma pluralidade cultural vasta. A identidade linguística se instaura nessa discussão como uma espécie de paradoxo em que se inscrevem o diverso e o centralizador.

O que se percebe é o fato de que o português europeu, apesar de ter um vernáculo similar ao utilizado no Brasil, possui particularidades que formam sua identidade linguística própria. O português brasileiro se identifica através da sua representação cultural e é justamente essa mistura entre o popular e o erudito que faz a língua atualizar-se constantemente e heterodiscursivamente.

A essa discussão atravessam constrangimentos situacionais com vistas a evidenciar a tensão em torno do percurso pelo qual o livro confere ao trato com a variante. Quando Ramos (2009, p. 15) diz: *Você pode estar se perguntando: Mas eu posso falar ‘os livro?’ Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico*, evidencia-se aí uma cadeia discursiva que permite a existência de relações axiológicas permeadas por tensões que constituem a memória da língua e a memória cultural.

O ato de “permitir” algo atrelado à produção linguística perpassa por questões culturais desenvolvidas ao longo da história. O Brasil, como país marcado por uma política linguística de imposição (cf. seção 1.2), sempre viu a instituição “escola” como um espaço de convivência e como principal possibilidade de ascensão social. Como historicamente o acesso à escola não foi uma realidade para a maioria da população brasileira, desenvolveu-se a noção de “bom” e “mau” português conforme a produção linguística mais ou menos escolarizada respectivamente. Assim sendo, o exemplo *Nós pega o peixe* seria tratado como um “mau português”, em detrimento de um possível “bom português” ensinado nas escolas.

O discurso centralizador, com sentido de conservação de uma memória do português no Brasil fundada no século XVI, foi mais aparente nos textos analisados.

Possivelmente, o que corrobora com tudo isso é a falta de planejamento nas ações que desencadearam o processo de desenvolvimento histórico e cultural do país, uma vez que o acesso ao ensino formal no Brasil tem seu percurso histórico marcado por discrepâncias com muita demanda e pouca oferta (*cf.* seção 1.2).

A partir das análises, nota-se que algumas palavras soam como índices das fronteiras enunciativas convocadas nessas tensões, por exemplo, "patriotismo", "identidade linguística", "escrever bem", "fala e escrita" e "melhoria de vida". Possivelmente, os eixos semânticos mantenedores dessas palavras são permeados por fronteiras enunciativas que tendem à unificação. Dependendo dos campos de enunciação, essas palavras tomam sentidos distintos, mas todas mantêm sua relevância enquanto potencial viés axiológico e de atualização linguística.

A mídia é um lugar privilegiado para ver essas tensões, justamente porque sua linguagem é organizada de modo a dar vistas a fronteiras enunciativas. Nota-se assim, que a repercussão em torno de *Nós pega o peixe* têm como ancoradouro uma esfera educacional atravessada por ascensão social, saber acadêmico (tradição, linguistas, gramáticos etc.) e política (esquerda, direita, aspectos atinentes ao cunho mercadológico etc.), e que essas fronteiras enunciativas não puseram discursos em relação, mas reverberaram um único discurso.

Embora não muito aparente nas discussões de políticas linguísticas e educacionais, o atravessamento educacional pela cultura mercadológica constitui-se uma espécie de resposta sobre o movimento de tensões linguísticas. A demanda de alunos matriculados nas escolas brasileiras pressupõe considerável investimento financeiro nas políticas de produção e distribuição editorial no mercado de livros didáticos. Possivelmente, a reestruturação discursiva de *Vida Cotidiana e Participação* (edição de 2013), em relação a *Por uma Vida Melhor* (edição de 2009) seja também resultado de especulações financeiras com vistas ao fomento editorial.

A noção de complementação entre saber acadêmico, posição político-partidária do país e cultura de mercado complementam a formação das fronteiras de discursos e/ ou esferas que deram vistas ao movimento da cadeia discursiva em torno de "nós pega o peixe".

Confirma-se assim a ideia de que o exemplo é um referencial para se entender um alinhamento com um discurso que sustenta certo ideal de língua, e que a cadeia discursiva que se propagou na mídia sobre sua inserção no livro didático

compreende um retrato do estado da memória cultural e de língua, como objeto de ensino, do povo brasileiro. Compreende-se assim que o discurso centralizador é conservador.

CONCLUSÃO

A partir da materialidade consolidada em *Nós pega o peixe*, nota-se que o exame de menções, através dos acessos e postagens, fornece indícios de que o ideal de ensino de língua continua guardando uma memória tradicional, como se consolidaram as políticas linguísticas sobre o vernáculo brasileiro desde o período colonial. Assim, as fronteiras enunciativas desencadeadas em torno do exemplo se constituíram como dispositivo discursivo indicador de como a memória da língua funcionou na cadeia evidenciada pela mídia on-line.

Entende-se que PB, como qualquer outra língua, sempre foi heterodiscursivo. Mas, a memória do vernáculo como objeto de ensino, gestada no período colonial (século XVI), foi desenvolvida por um referencial de valor que excluía variantes não prestigiadas do estatuto de vernáculo. No início do século XX, a diversidade começa a figurar nas discussões sobre o PB. Então, nesse cenário, a memória em torno de *Nós pega o peixe* se dá no discurso conservador, de orientação centrípeta, retomando uma visão de ensino de língua que privilegie uma concepção tradicional.

Os textos elencados concomitantemente nas seções 3.1 e 3.2, configuram como réplicas sobre o ensino de língua no Brasil, uma vez que a cadeia discursiva aqui estudada se deu em torno do exemplo *Nós pega o peixe*, e não do livro *Por uma Vida Melhor* como um todo. Somente o exemplo estanque foi recortado para responder (com alinhamento, adesão) ao tom dado pelo verbo modalizador deôntico "pode". A partir daí, tem-se um impacto enunciativo que constrange as relações empreendidas sobre a língua em uso e o ideal de língua a ser ensinada. O discurso subjacente a esta organização enunciativa é que foi respondido, e o exemplo foi tomado como metonímia desse discurso. Infere-se ainda que a repercussão não foi por um eventual dizer, mas sim por figurar como um exemplo em um livro didático que evidencia suas possibilidades de uso, ou seja, há uma memória de língua construída em torno do português brasileiro que vê o livro didático como uma espécie de manual, ou receita. Assim, dependendo dos ideais aos quais os sujeitos se inscrevem, instauram em seus discursos constrangimentos linguísticos que dão vistas ao que se intitula como "certo" ou "errado".

A "permissão" linguística invocada através do modalizador deôntico "poder" constrange o discurso que então se desmembra, pois também realinha com os termos "erros", "incorrekções", "formas incorretas". O que se observa nessa discussão é a constante recorrência ao crivo de silenciamento heterodiscursivo no que tange ao ensino de língua vernácula no Brasil. As marcas de adversão, concessão e citação de voz de autoridade instauram-se como relevantes para visualização dessas tensões que, paralelamente, centralizam e progridem com vistas aos padrões do ensino formal.

Nesse percurso, nota-se que na nova edição da coleção *Viver, Aprender*, publicada em 2013, o livro *Por uma Vida Melhor* ganha diferente roupagem, passando a chamar-se *Vida Cotidiana e Participação*. Nessa nova edição, no capítulo 1 "Que texto é este?" (substrato referente ao 7º ano), vê-se uma reflexão sobre as variantes da língua. Há direcionamento para questões de vocabulário regional e distinções de fala explicitando o uso da formalidade e informalidade linguística.

Nessa nova edição, pode-se ler: *Na variedade popular também é mais comum simplificar as marcas de plural ("as criança"), enquanto na variedade culta os dois termos ficam no plural ("as crianças")* (RAMOS, 2013, p. 20). O que há em comum entre as duas edições (2011 e 2013) é a aparência dialogada pela qual o autor agente se inscreve. Na edição de 2013, o deôntico desaparece (não se fala mais em "pode dizer") e, assim, mitiga-se o discurso conservador que foi reverberado na repercussão. Percebe-se um movimento discursivo que evidencia mais as diversas formas de falar do que exatamente a apresentação de exemplos e explicações de ordem sintática, ou mesmo dialogar com o leitor de maneira a "permitir" que se escolha a forma linguística mais adequada aos diversos momentos de utilização da língua, como se viu na edição de 2011. O fechamento da cadeia se dá pela reformulação de *Por uma Vida Melhor* com a ausência do deôntico, o que configura uma reposta à repercussão com um silenciamento heterodiscursivo no trato com a língua a ser ensinada.

Percebe-se então que *Por uma Vida Melhor* evidenciou o discurso centralizador em torno do ensino de língua através de contextos midiáticos potencializados por postagens de reportagens realizadas na mídia digital através de *blogs* de pessoas físicas e/ ou jurídicas e ainda em sites institucionais. O que se revela sobre o papel

da mídia na disseminação de valores contemporâneos é a réplica de uma memória de língua única e tradicional no trato com o ensino formal. O contraponto a essa reflexão seria a proposição de alternativas que possam contribuir para a constituição de uma memória língua múltipla, considerando a natureza multiétnica e plural do país como pressuposto para a reverberação de uma real heterodiscursividade no ensino de língua. Possivelmente, esse distanciamento entre língua em uso e ensino de língua sinalize uma realidade linguística com réplicas veladas de uma memória histórica construída a partir do viés colonial.

Conclui-se assim que, do ponto de vista dialógico, não houve polêmica, apenas reverberações de um discurso centralizador e conservacionista. O que é tratado como polêmica no senso comum se constitui discursivamente como um coro reverberando um discurso tradicional e conservador em torno da língua a ser ensinada, segundo a qual não deve refletir a heterodiscursividade vernacular.

Percebe-se um sinal de silenciamento de vozes em favor de um ideal linguístico que soa como possível resposta sobre o caráter metonímico, uma vez que o exemplo evidenciou uma discussão que conseqüentemente silencia a heterodiscursividade constitutiva do vernáculo brasileiro. Importante ainda esclarecer que, por conta do que faz na memória da língua a ser ensinada, *Nós pega o peixe* continua evidenciando discussões. Em torno do exemplo reflete-se um valor gestado desde a colônia, mas não apenas repete, pois também são instanciados valores contemporâneos que refratam seu funcionamento como signo ideológico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista. Variação Linguística em livro didático: o que fazer. Disponível em <<http://blog.cruzeirosul.edu.br/?p=705>>. Acesso em 15 dez. 2017, as 16H.

AZEVEDO, Reinaldo. Livro didático faz apologia ao erro: exponho a essência e picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/3103-polemica-a-grande-imprensa-analisa-a-questao-do-nos-pega-o-peixe>>. Acesso em 15 dez. 2017, as 22H.

BAKHTIN, Mikhail. Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 a.

_____. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).

_____. (1929/1963). Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. (2. tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011 b.

_____. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. Teoria do Romance I: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do Romance I: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67)

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 15 dez. 2017, as 23H.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 15 dez. 2017, as 23h10.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar de educação básica 2016 – Notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 18 ago. 2017.

BRAIT, Beth. Em Busca de uma Identidade Linguística Brasileira. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). Os Discursos do Descobrimento: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: editora da universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (Orgs.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. 5ª edição - São Paulo: Contexto, 2012.

DIAS, Luiz Francisco. Os Sentidos do Idioma Nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (2): 45-56, Maio/ Ago. 2017.

_____. História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. A Produção Gramatical Brasileira no Século XIX - Da Gramática Filosófica à Gramática Científica. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). Os Discursos do Descobrimento: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: editora da universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.

GUIAME.COM.BR. O aluno não vai para a escola para aprender ‘nós pega o peixe’. Disponível em <<http://guiame.com.br/noticias/educacao/o-aluno-nao-vai-para-a-escola-para-aprender-nos-pega-o-peixe.html>>. Acesso em 15 dez. 2017, as 22h30.

GUIMARÃES, Eduardo. Língua de Civilização e Línguas de Cultura. A Língua Nacional do Brasil. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). Os Discursos do

Descobrimento: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: editora da universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

HENRIQUES, Fernando. Ariano Suassuna explica o que realmente é um preconceito linguístico. Disponível em <<http://www.feedbackmag.com.br/ariano-suassuna-explica-o-que-realmente-e-um-preconceito-linguistico/>>. Acesso em 10 dez. 2017, as 23H.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos. 2ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KLIX, Tatiana. Entenda a polêmica do livro que defende o 'nós pega' na escola. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/entenda-a-polemica-do-livro-que-defende-o-nos-pega-na-escola/n1596963892122.html>>. Acesso em 09 dez. 2017, as 20H.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LIMA, Ivana Stolze. Práticas e fronteiras: africanos, descendentes e língua nacional no Rio de Janeiro. In: LIMA, Ivana Stolze & CARMO, Laura do. (orgs.) História Social da Língua Nacional 2 – Diáspora africana. Rio de Janeiro: NAU, 2014, p.229-248.

LIMA, Eliomar de. Querem assassinar a língua portuguesa. A turma 'vão' permitir isso? Disponível em <<http://blogdoeliomar.com.br/querem-assassinar-a-lingua-portuguesa-a-turma-vao-permitir-isso/>>. Acesso em 17 dez. 2017, as 10H.

LUCCHESI, D; MELLO, C. A alternância dativa. In: LUCCHESI, D; BAXTER, A; RIBEIRO, I. (Orgs.) O português afro-brasileiro. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAGALHAES, Anderson Salvaterra. A Palavra, os discursos e a dinâmica das memórias. Gragoatá (UFF), v.38, 2015, p.7-28.

_____. Escritas da brasilidade: subjetivação e política lusófona na documentação vernacular. DELTA [online]. 2013, vol.29, n.1, pp.1-27.

MELLO, Heliana. As difusas fronteiras entre línguas crioulas e línguas não crioulas: o caso da gênese e desenvolvimento da língua nacional no Brasil. In: LIMA, Ivana Stolze & CARMO, Laura do. (orgs) História Social da Língua Nacional 2 – Diáspora africana. Rio de Janeiro: NAU, 2014, p.41-57.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 5ª edição - São Paulo: Contexto, 2012.

MUSSA, A. B. N. O papel das línguas africanas na história do português do Brasil. Mestrado em Linguística – FL/UFRJ, 1991.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira [organização] (2007). Garimpo das origens do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. – 2.ed. – São Paulo: editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. "Nós pega o peixe": o Brasil na contramão da educação. Disponível em <<http://apatotadopitaco.blogspot.com.br/2011/05/nos-pegao-peixe-o-brasil-na-contramao.html>> Acesso em 10 dez. 2017, as 20H.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. Estudos Semióticos, v. 6, n. 2, p. 66-76, 2010.

RAMOS, Heloísa C. Por uma vida melhor [Coleção Viver, aprender]. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2009.

_____. Vida cotidiana e participação [Coleção Viver, aprender]. 2 edição. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2013.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso. 2015. 236 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível? Revista LETRA. Rio de Janeiro: Ed. Faculdade de Letras/UFRJ, Ano VIII, Vol. 1 e 2, p. 51-62, 2013.

SEGALLA, Amauri; CAVALCANTI, Bruna. O assassinato da língua portuguesa. Disponível em <http://istoe.com.br/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA/>. Acesso em 10 dez. as 15h20.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. 5ª edição - São Paulo: Contexto, 2012.

SODRÉ, Muniz. 'Nós pega o peixe'. Disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/nos-pegao-peixe/>>. Acesso em 15 dez 2017, as 20H.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV. V. N. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. (Tradução para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik "Discourse in life and discourse is art - concerning sociological poetics". In: VOLOSHINOV. V. N. Freudism. New York: Academic Press, 1976 (original russo, 1926).

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (org). Educação intercultural na América

Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ANEXOS

Anexo 1 – Reportagem assinada por Reinaldo Azevedo, publicada no site “Stella Bertoni”, 14/ 05/ 2011.

Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente

Escrevi, posts abaixo, um primeiro texto sobre um livro de língua portuguesa chamado “Por Uma Vida Melhor”, que faz a apologia do erro, embora uma das autoras tente negar o óbvio. Demonstrarei a fraude intelectual e técnica em que se sustenta a tese daqui a pouco. Começo este texto pelo óbvio: o nome é péssimo. “Por Uma Vida Melhor” pode ser título de livro de medicina, de religião e de auto-ajuda, mas não de língua. Gabriel Chalita, que me lê com enorme prazer secreto, vai pensar: “Esse nome me pertence”, enquanto escreve seu 437º volume sobre filosofia criativa, depois de mandar mais uma carta fofa para o padre Fábio de Melo, aquele que canta e encanta.

Terá certamente uma vida melhor o aluno que dominar o instrumental da norma culta da língua, contra o qual o livro se posiciona abertamente. Assim, esse “instrumento didático” que conta com o endosso do MEC, se algum efeito tiver, será no sentido de piorar a vida do estudante; na melhor das hipóteses, contribui para mantê-lo na ignorância.

Onde está a fraude intelectual do negócio? Sim, é um negócio! Abaixo, segue reproduzida uma página do livro em que os autores defendem por que é perfeitamente aceitável dizer e, fica claro!, escrever:

“Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”.

Leiam. Raramente vi uma vigarice intelectual em estado tão puro. Volto em seguida (se a leitura estiver difícil, clique na imagem que ela será ampliada).

livro-didatico2

O que vai acima é só uma conversa mole descrevendo por que, para usar a linguagem técnica, o “emissor” conseguiu transmitir uma “mensagem” eficiente. Ocorre que o fenômeno da comunicação e, por consequência, da cultura vai, e tem de ir, muito além da simples eficiência. Ora, comunicamo-nos o tempo todo por códigos que não são verbais. Um simples arquear de sobrelanceiras diz muito mais, a depender do contexto - como bem sabem todos aqueles que têm filhos adolescentes - do que um discurso articulado em palavras. Nem por isso a escola vai se ocupar agora de decodificar esses sistemas pessoais de comunicação.

Uma coisa é explicar por que uma mensagem fora do padrão formal da língua funciona; outra, diferente, é atestar a sua validade como uma variante da língua. Não dá! Português não é inglês, por exemplo. Na nossa língua, os adjetivos têm flexão de gênero e número, e os verbos, de número. Quem dominar com mais eficiência esse instrumental terá vantagens competitivas vida afora. O que esses mestres

estão fazendo, sob o pretexto de respeitar o universo do “educando”, como eles dizem, é contribuir para mantê-lo na ignorância.

Uma das autoras, Heloisa Ramos, concedeu uma entrevista ao iG e demonstrou que tem talento para humorista involuntária. Ela nega que o livro faça a apologia do erro e afirma: “Esse capítulo é mais de introdução do que de ensino. Para que ensinar o que todo mundo já sabe?” Boa pergunta, minha senhora! Pra que ensinar alguém a falar errado se todo mundo já sabe fazê-lo por conta própria, não é mesmo? Sem contar que o erro, convenham, não tem norma, certo? Cada um fica livre para cometê-lo à sua maneira.

Dona Heloísa tenta negar o que seu livro explicita. Acima, nas suas páginas, lê-se com clareza inequívoca: “É importante que o falante de português domine as duas variantes e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”.

Faço a pergunta de sempre de Didi Mocó? “Cuma???” Ao que Mussum emendaria: “Só no forévis no povo!!!” Bons tempos em que falar errado era norma entre os “Os Trapalhões”!

Huummm... Diga aí, professora: quando é que o erro é mais adequado do que o acerto?

A mestra segue com seu talento para o humorismo na conversa com o iG:

“Não queremos ensinar errado, mas deixar claro que cada linguagem é adequada para uma situação. Por exemplo, na hora de estar com os colegas, o estudante fala como prefere, mas, quando vai fazer uma apresentação, ele precisa falar com mais formalidade. Só que esse domínio não se dá do dia para a noite, então a escola tem que ter currículo que ensine de forma gradual” .

Uau! Entendi a preocupação. Fico cá a imaginar os estudantes se martirizando, na conversa com os colegas, preocupados em empregar a norma culta, muitas vezes ensinada com o brilho que sabemos, tendo como instrumento didático um livro como “Por Uma Vida Melhor”... De resto, como diria a doutora, por que contestar o que ninguém afirmou? Quem é que disse que o domínio da norma culta vai se dar do dia pra noite?

Pra que escola?

Escola é lugar de formalização do conhecimento, segundo o padrão culto, sim, senhor! Como teria dito o próprio artista, para que se possa pintar como Picasso aos 70 anos, é preciso saber pintar como Rafael aos 5, entenderam? O leitor sabe que este escriba mesmo mescla a tal norma culta ao uso informal e sem gravata da língua. Para que se chegue a ter um estilo, uma escrita pessoal, é preciso que se tenha o domínio do instrumental técnico.

Ninguém precisa de professor, minha senhora, para se comunicar de modo eficiente com os seus pares. Fosse assim, os analfabetos morreriam à míngua; fosse assim, Brasil afora, a nação estaria esfaimando. Os professores existem justamente para lembrar que a norma culta existe, que ela é importante, que, à diferença de servir à discriminação, é uma corretora de diferenças e de desigualdades.

Nem Paulo Freire...

Lá vou eu mexer com uma das divindades brasileiras - como se divindades humanas me constrangessem... Nem Paulo Freire ousou tanto na estupidez militante. Ele foi o criador de um método de alfabetização de adultos que se pretendia revolucionário. A partir do chamado “universo do educando”, de uma palavra que remetesse a um objeto ou realidade que fizesse parte do seu cotidiano, iniciava-se a alfabetização, que corresponderia, na verdade, a um processo de conscientização política que conduziria à libertação. Libertação do quê? De muita coisa, mas basicamente da tirania do capital.

Tratava-se um “bobajol” formidável, mas se diga uma coisa ao menos em defesa de Paulo Freire: sempre defendeu o uso da norma culta. Naqueles bons tempos, as esquerdas ao menos acreditavam na alfabetização do povo - para fazer revolução, claro!, mas acreditavam.

O neoesquerdismo do miolo mole, na sua fase de apologia do pobrismo, desistiu dessa bobagem. Esses vigaristas intelectuais estão certos de que o povo desenvolveu valores que lhe são próprios, que o distinguem da chamada “cultura da elite”. E deve ser respeitado por isso. A chegada do Apedeuta ao poder, com a sua compulsão de fazer a apologia da ignorância, parece dar razão prática a essa estupidez. Até parece que a complexa equação econômica em que se meteu o petismo, tendo de conservar os fundamentos do governo anterior, foi comandada por prosélitos do analfabetismo. Não foi! Ao contrário! Quem cuidou da operação foram pessoas com sólida formação intelectual.

Dona Heloísa, uma deslumbrada com o “povo”, não sabe quão reacionária está sendo; não tem idéia do autoritarismo que está na base de sua teoria. Não quero usar o exemplo pessoal. Mas sei de gente que se livrou da pobreza extrema apenas porque conseguia dominar determinados códigos de uma cultura que não seria própria àquela faixa de renda.

Pessoas que desrespeitam os pobres fazem de sua pobreza uma cultura alternativa. Gente decente reconhece o valor intrínseco de certas conquistas - como o domínio da norma culta da língua - e luta para que o acesso a esse código seja um direito de todos.

Ouvido, o MEC defendeu a adoção da obra como um dos livros de referência. Alguém aí se surpreendeu? Para encerrar: tentamos saber por que a nossa escola é tão ruim. A vertente esquerdopata-sindical vai acusar a falta de recursos e os baixos salários dos professores. Não ganham bem, mas, dada a realidade brasileira, também não ganham tão pouco. Não importa! Dêem um salário milionário à categoria, e não sairemos do pântano enquanto valores como o que orientam a estupidez acima forem influentes. Um dos fatores que conduziram o ensino brasileiro ao desastre que aí está foi a substituição do conteúdo pelo proselitismo, trabalho conduzido pelas esquerdas “sindicalentas” da educação.

Anexo 2 – Reportagem publicada no site “Guiame.com.br”, 14/ 05/ 2011.

'O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'

Para o gramático Evanildo Bechara, autor da Moderna Gramática Portuguesa, o aluno não vai para a escola para viver na mesmice e continuar falando a língua familiar, a língua do contexto doméstico.

Sempre se vai para a escola para se ascender a posição melhor. A própria palavra educar, que é formada pelo prefixo latino edu, quer dizer conduzir. O papel da educação é justamente tirar a pessoa do ambiente estreito em que vive para alcançar uma situação melhor na sociedade.

Em entrevista ao iG, Bechara, que ocupa a cadeira 33 da Academia Brasileira de Letras e é autoridade máxima no Brasil quando o assunto é novo acordo ortográfico, afirma que a proposta do livro didático de português que dedica um capítulo ao uso popular da língua Por uma vida melhor, da coleção Viver, Aprender, adotado pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), está perfeita do ponto de vista do técnico. Mas do ponto de vista do professor de português, segundo ele, é como se dissesse: “eu vou ensinar o que é correto, mas se você quiser continuar usando o menos correto, você pode continuar.

Segundo Bechara, neste caso, está se tirando do aluno o que ele considera o elemento fundamental na educação: o interesse para aprender mais. Mas, para o acadêmico, o sucesso da sala de aula não depende do livro adotado. Depende da técnica e do preparo do professor. O livro didático de língua portuguesa Por uma vida melhor, da coleção Viver, Aprender, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), dedica um capítulo ao uso popular da língua. Qual é a opinião do senhor?

Evanildo Bechara: Em primeiro lugar, o aluno não vai para a escola para aprender nós pega o peixe. Isso ele já diz de casa, já é aquilo que nós chamamos de língua familiar, a língua do contexto doméstico. O grande problema é uma confusão que se faz, e que o livro também faz, entre a tarefa de um cientista, de um linguista e a tarefa de um professor de português. Um linguista estuda com o mesmo interesse e cuidado todas as manifestações linguísticas de todas as variantes de uma língua. A tarefa do linguista é examinar a língua sem se preocupar com o tipo de variedade, se é variedade regional, se variedade familiar, se é variedade culta. Ele estuda a língua como a língua se apresenta. Já o professor de português, não. O professor de português tem outra tarefa. Se o aluno vem para a escola, é porque ele pretende uma ascensão social. Se ele pretende essa ascensão social, ele precisa levar nessa ascensão um novo tipo de variante. Não é uma variante que seja melhor, nem pior. Mas é a variante que lhe vai ser exigida neste momento de ascensão social.

iG: Para o MEC, o papel da escola não é só ensinar a forma culta da língua, mas também o de combate ao preconceito contra os alunos que falam errado. Como o senhor avalia essa orientação?

Evanildo Bechara: Ninguém vai para a escola para viver na mesmice. Eu chamaria de mesmice idiomática. O aluno vai para a escola, mas acaba saindo dela com a mesma língua com a qual entrou. Portanto, perdeu seu tempo. Na verdade, sempre

se vai para a escola para se ascender numa posição melhor. A própria palavra educar, que é formada pelo prefixo latino edu, quer dizer conduzir. Então, o papel da educação é justamente tirar a pessoa do ambiente estreito em que vive para alcançar uma situação melhor na sociedade. Essa ascensão social não vai exigir só um novo padrão de língua, vai exigir também um novo padrão de comportamento social. Essa mudança não é só na língua. Portanto, não é um problema de preconceito. E, para esses livros, parece que o preconceito é uma atitude de mão única. Mas o preconceito não é só da classe culta para a classe inculta, mas também da classe inculta para a classe culta.

iG: Segundo a autora do livro, Heloísa Ramos, a proposta da obra é que se aceite dentro da sala de aula todo tipo de linguagem, ao invés de reprimir aqueles que usam a linguagem popular...

Evanildo Bechara: Acho que do ponto de vista do técnico em língua, está perfeito. Mas do ponto de vista do professor de português, é como se você dissesse “eu vou ensinar o que é correto, mas se você quiser continuar usando o menos correto, você pode continuar”. Então, qual estímulo você dá a esse aluno para ele ascender socialmente? Você está tirando dele o elemento fundamental que funciona na educação: que é o interesse para aprender mais.

iG: Ao defender o uso do livro didático com linguagem popular, o senhor acredita que seria função do MEC preparar o professor para usar esse material?

Evanildo Bechara: Eu acho que não é função do MEC preparar o professor. A função do MEC é dar as condições necessárias para o bom desempenho do professor. E o bom desempenho do professor começa com um bom salário. A função do Ministério não é uma função pedagógica. A função pedagógica é das instituições universitárias, das faculdades de pedagogia, das faculdades de letras. O que o Ministério faz, com muita justiça, é distribuir livros. Mas ele não tem que tomar conta do preparo do professor. O professor tem que ser preparado pelas instituições adequadas. O ministério faz bem em comprar bons livros e distribuí-los para as escolas. Isso é uma coisa perfeitamente digna de elogio. Mas modelar o professor e, por exemplo, comprar livros que falem muito bem de um governante e muito mal de outro governante, num enfoque político dirigido, isso já não é tarefa do Ministério da Educação.

iG: O senhor vê algum problema na utilização desse livro em sala de aula?

Evanildo Bechara: Eu não vejo problema pelo seguinte: porque o sucesso da sala de aula não depende do livro adotado. Depende da técnica e do preparo do professor. Um bom professor pode trabalhar muito bem com um mau livro, assim como um professor sem preparo não consegue tirar tudo de bom do aluno com um bom livro. Porque ele está mal preparado e não sabe aproveitar o livro. O sucesso da sala de aula não depende do livro adotado. Mesmo porque o bom professor não é aquele que ensina. O bom professor é aquele que desperta no aluno o gosto pelo aprender. A sala de aula, o período de escola do aluno, é um período muito pequeno para o universo de informações que ele deve ter para ter sucesso na vida. Pelo menos teoricamente. No meu tempo de aluno, nós tínhamos apenas dois livros: durante

quatro, cinco anos, tínhamos a mesma antologia e a mesma gramática. Mas, embora os professores não tivessem tirado o proveito das universidades, eles levavam para a escola uma cultura geral muito boa. E era essa cultura geral do professor de matemática, de física, de química, de português, era o grande atrativo para o aluno. Mas o professor que se limita ao programa estabelecido pelo livro didático, é um professor que é conduzido, é um professor que não tem conhecimento suficiente para sair dos trilhos oferecidos pelo livro didático.

Anexo 3 – Reportagem assinada por Carlos Roberto de Oliveira, publicada no site “DandoPitacos”, 16/ 05/ 2011.

“NÓS PEGA O PEIXE”: O BRASIL NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO

Depois do que foi dito por Ana Maria Machado e Sérgio Nogueira, acho que minha opinião é perfeitamente dispensável, mas não posso deixar de fazer um comentário. Cada vez entendo menos o Brasil e as iniciativas tomadas por algumas de suas instituições. O Ministério da Educação, por exemplo, através do Programa Nacional do Livro Didático, resolveu distribuir a obra “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, aprender”, a cerca de 485 mil estudantes jovens e adultos do ensino fundamental e médio.

A publicação faz a defesa do uso da língua popular, mesmo que ela contenha incorreções.

Seus autores alegam que o conceito de se falar certo ou errado deve ser alterado para o que é adequado ou inadequado. Querem um exemplo? Num dos trechos da obra, uma pergunta: “Posso falar “os livro?” Resposta: “Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico”.

Outras frases citadas e consideradas válidas são “nós pega o peixe” e “os menino pega o peixe”. Heloisa Ramos, uma das autoras do livro, entrevistada pelo Jornal Nacional, afirmou que não se aprende a língua portuguesa decorando regras ou procurando palavras corretas em dicionários.

- O ensino que a gente defende é um ensino bastante plural, com diferentes gêneros textuais, com diferentes práticas de comunicação para que a desenvoltura linguística aconteça – ela explica.

Em nota encaminhada ao Jornal Nacional, o Ministério da Educação informou que a norma culta da língua, ou seja a linguagem formal, aquela que se aprende “decorando regras” e “procurando palavras corretas em dicionários”, continuará sendo exigida nas provas e avaliações, e que não se envolverá na polêmica sobre o livro.

- Não somos o Ministério da Verdade. O Ministério não faz análise dos livros didáticos, não interfere no conteúdo. Já pensou se tivéssemos que dizer o que é certo ou errado? Aí, sim, o ministro seria um tirano – declarou ontem um auxiliar do ministro Fernando Haddad, que pediu para não ser identificado (O Globo – 16/05).

Juntando-se às diversas críticas sobre a iniciativa, a escritora Ana Maria Machado, imortal da Academia Brasileira de Letras – ABL, também desaprova a medida:

- Custo a crer que seja exatamente isso que a notícia traz, descontextualizado. Se for, é um absurdo total. Equivale a pretender aceitar que dois mais dois possam ser cinco, com a “boa intenção” de derrubar preconceitos aritméticos. Para evitar a noção de “errado”, prefere-se, então, esse paternalismo condescendente de não corrigir.

Para ela, pode haver “malabarismos linguísticos”, mas dentro de um contexto:

- Com isso, consolida-se outro conceito, o de “coitadinho”, tão pernicioso e tão prejudicial ao pleno desenvolvimento dos cidadãos. É claro que qualquer um pode

cometer todos os barbarismos linguísticos que quiser, mas deve saber que eles só se sustentam dentro de um contexto (um autor que reproduza a fala popular, por exemplo) e têm um preço social.

Quem também não concorda com o critério adotado pelo Ministério da Educação é o professor Sérgio Nogueira:

- É um absurdo. O ensino já está tão ruim. Trata-se de um incentivo ao desvio da norma. Açam que o aluno é incapaz de aprender concordância. Existem variantes na nossa língua. Só que todos terem de aceitar é uma outra história.

Depois do que foi dito por Ana Maria Machado e Sérgio Nogueira, acho que minha opinião é perfeitamente dispensável, mas não posso deixar de fazer um comentário.

Segundo os autores da obra em discussão, ela estimula que os cidadãos em formação usem a língua com flexibilidade, já que o propósito é discutir o mito de que só existe uma forma correta de se falar, o que parece ser endossado pelo Ministério da Educação, que entende que a escrita deve ser o espelho da fala.

Tudo muito bonito e até poético. Só que a teoria, na prática, é outra coisa. Como aceitar que “não se aprende a língua portuguesa decorando regras” ou “procurando palavras corretas em dicionários”? O que significa usar a língua “com flexibilidade”? Falar e escrever errado?

Como vão se comportar no futuro, por exemplo, os alunos copistas, uma classe que desenvolveu a arte de escrever sem saber ler, problema que chega a atingir um terço da população brasileira?

Em minha opinião, a medida discrimina os menos favorecidos, as crianças e jovens mais pobres. Incapaz de corrigir suas próprias falhas, as autoridades responsáveis pelo ensino no Brasil estão lavando as mãos, como fez Pilatos diante de Jesus, entregando a garotada à própria sorte, o que fica visível a partir do instante em que se evita “a noção de “errado” e se prefere o “paternalismo condescendente de não corrigir”, como afirmou a imortal Ana Maria Machado, ou, como na visão de Luiz Antônio Aguiar, autor de dezenas de livros infantis, “no lugar de ensinar”, se rebaixa “tudo à ignorância”.

Que iguais e democráticas chances de competição terão esses jovens na vida profissional, principalmente na área dos concursos públicos? Como vão eles enfrentar os jovens da classe mais abastada, oriundos de escolas padrão classe A, onde se ministra a gramática oficial? O que vai acontecer com o candidato, que na prova de seleção em qualquer empresa privada ou certame público grafar uma frase com expressões tais como “posso falar os livro?”, “nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”? Ele será simplesmente a pobre “vítima de preconceito linguístico”, como está no livro, ou vai tomar um pé na bunda e perder a chance do emprego e de um futuro melhor?

Efetivamente, o Ministério da Educação não é o “Ministério da Verdade”, até porque se tal instituição existisse no país e funcionasse, muitas cabeças políticas já teriam rolado, mas dizer que ele “não faz análise dos livros didáticos” distribuídos às escolas públicas brasileiras é um absurdo, até porque não estamos diante de uma simples discussão entre certo e errado, mas da importante missão de aferir a

qualidade do ensino ministrado às nossas crianças. Se o responsável por isso não é o Ministério da Educação, que Ministério deve fazê-lo? O da Saúde, o da Defesa, ou quem sabe o da Integração Social?

Povo sem cultura ou cultura muito “flexível” é tudo o que quer a classe política instalada há décadas no Brasil. Essa é a arma que eles utilizam para manter seus cabrestos e feudos políticos. Talvez por isso queiram enfiar em nossas cabeças que “nós pega peixe”. Só não podem esquecer é que “nós também vota!”...

Fonte: <http://apatotadopitaco.blogspot.com>

Anexo 4 – Reportagem assinada por Muniz Sodré, publicada no site “Observatório da Imprensa”, 17/ 05/ 2011.

“Nós pega o peixe”

A diferença entre fato social e acontecimento jornalístico (ou “notícia”) pode ser muito relevante na observação da imprensa, em especial quando se busca a correta apreensão sensível do que está por trás das manchetes. É certo que a notícia – a mercadoria principal da atividade jornalística nos últimos dois séculos – vem sendo bastante modificada, em suas definições profissionais clássicas, pela diversificação dos interesses e dos públicos característicos da internet. Ainda assim, o horizonte cognitivo do jornalismo – melhor, do bom jornalismo – é o conhecimento do fato.

No fato, os acontecimentos estão simultaneamente relacionados, como se fossem um “estado de coisas”, ou seja, uma conexão entre pessoas ou entre objetos. Assim, o que acontece no jornal (o relato de um caso ou “notícia”) é tornado possível pela existência desses “estados”, que se evidenciam à lógica do observador. Nesta linha de raciocínio, são os fatos que tornam as proposições verdadeiras ou falsas.

A informação jornalística parte de objetos primariamente tidos como factuais, para obter, por intermédio do caso-acontecimento-notícia, alguma clareza sobre o fato socio-histórico. Não raro, notícias editorialmente diferentes pertencem ao mesmo campo cognitivo do fato social.

É o que se dá com duas notícias separadas no noticiário da semana passada. Pela primeira se fica sabendo que o Ministério da Educação (MEC) distribuiu milhares de cartilhas às escolas com a recomendação de tolerância para os desvios de linguagem do tipo “os livro” ou “nós pega o peixe”. Pela segunda, toma-se conhecimento de que o mesmo Ministério estaria preparando outra cartilha para ensinar às crianças que é natural a relação homoafetiva.

Práticas heterogêneas

Por trás das duas notícias, aparentemente diversas, se encontra um mesmo fato histórico relativo à transformação de costumes e relações sociais. Para vários teóricos da educação – um deles é Istvan Mészáros, bastante conhecido pelos pedagogos brasileiros – a mudança dos dispositivos formais da educação deveria ser isomórfica com a transformação social. Diz Mészáros: “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”.

Em outras palavras, os jovens devem incorporar imediatamente todas as verdades consensuais do momento social. Por isso, seria imperativo “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas da internalização mistificadora”.

Por outro lado, o francês Étienne Balibar acrescenta um aspecto (geralmente pouco considerado nos debates educacionais) às reflexões de Mészáros. Refletindo sobre a importância contemporânea da escolarização e da família, ele vai além do argumento centrado no lugar funcional que elas assumem na reprodução da força de trabalho, sugerindo que a importância das duas instituições reside no fato de que “elas subordinam essa reprodução à constituição de uma etnicidade fictícia, isto é, à

articulação de uma comunidade linguística e de uma comunidade de raça implícita nas políticas da população”.

Para se resumir essas duas manifestações em termos de fato social, pode-se dizer que há todo um horizonte de mudanças institucionais atinentes às supostas “verdades” – relativas às formas linguísticas e às relações de gênero e de “raça” – inculcadas nas crianças pela pedagogia tradicional. Em sua diversidade, as citadas notícias jornalísticas reencontram-se, portanto, na unidade do fato socio-histórico das mudanças.

Mas essa explicação não torna automaticamente pacífica a interpretação das notícias como decorrências “naturais” do fato. É verdade que há diferenças de classe social ao nível da utilização do idioma e que a normatização vernácula não deve servir de pretexto para a estigmatização da diversidade social, como ocorria no passado com o império beletrista dos bachareis sobre as massas pouco alfabetizadas. Entretanto, é preciso determinar com cuidado a partir de que faixa etária é viável socializar os jovens com esse conhecimento da heterogeneidade das práticas de linguagem.

Refletir e discutir

O mesmo cuidado vale para as relações de gênero. É preciso não confundir a fase de socialização primária com a da individualização no processo educacional. A primeira lida com uma faixa etária ainda muito pouco madura (apesar dos alegados avanços da “revolução da informação”) para a assimilação de toda a complexidade da formação sexual. É de formação mesmo que se trata, e isto deveria em princípio advir de uma mediação progressiva realizada pela família em conexão com um novo tipo de professor. A informação pura e simples da novidade incide menos conflituosamente sobre a fase da individualização, numa mentalidade já socializada. Toda essa avalanche informativa sobre a infância corresponde ao que Jean Baudrillard, importante pensador da pós-modernidade, chamou de “obscenidade” no sentido radical da palavra, isto é, aquilo que se encena diante do olhar do outro, sem as devidas mediações.

Sob o ângulo de uma pedagogia responsável, é obscena toda essa exposição televisiva de lixo cultural reciclado ou de informações sobre o “novo” como se este, em si mesmo, representasse a modernidade. Não se trata de proibir, porque a censura tem implicações históricas inaceitáveis, e sim de ter clareza quanto ao caráter social daquilo que, sob as capas do fácil entretenimento, se comunica. A escola obriga-se a essa clareza.

Por isso, é no mínimo estranho que o Ministério da Educação, em meio à crise da escolarização, da formação docente (que é pífia) e da progressão do analfabetismo funcional (aquele em que o aluno lê, mas não compreende), se atire com toda essa pressa, midiaticamente, sobre novidades institucionais. O MEC é hoje muito mais uma plataforma político-eleitoral do que think-tank de políticas educacionais. Quando não esgrime tabelas ou estatísticas, o burocrata-pedagogo padece de cegueira conceitual e se mostra mais perdido do que cego em tiroteio, senão como um surfista desequilibrado na onda do que a mídia entroniza como novo.

Pedagogicamente, vive a realidade do Jeca-Tatu, mas embalado ao som do cantador Xangai, que brinca: “Nós é jeca, mas é joia...”

É o caso de se parar para refletir e discutir um pouco mais. Desse jeito, “nós pega o peixe”, mas “nós paga o pato”.

Anexo 5 – Reportagem assinada por Tatiana Klix, publicada no site “IG”, 19/ 05/ 2011.

Entenda a polêmica do livro que defende o “nós pega” na escola
Obra distribuída pelo MEC provoca debate sobre o papel da língua popular na sala de aula

Aceitar a expressão “nós pega o peixe” como parte de uma linguagem adequada causa estranhamento e – em alguns casos – indignação de brasileiros zelosos pela língua culta. Mas a linguagem popular, considerada por linguistas como uma forma de comunicação válida e com regras próprias, é também usada em salas de aula, conforme revelou o iG na semana passada ao mostrar que um livro utilizado em 4.236 escolas públicas do País para a Educação de Jovens e Adultos defende que o uso desta língua oral é adequado.

Mais do que um fato isolado, o livro *Por uma Vida Melhor*, da Coleção Viver, Aprender, trouxe à tona uma polêmica antiga nos meios acadêmicos. De um lado, estão linguistas que defendem a obra que prega que o aluno pode falar “os livro”. Eles entendem que o uso da língua popular no ensino ajuda os estudantes de classes populares a se sentirem incluídos e, com isso, aprenderem com maior facilidade a norma culta. De outro, os que acreditam que esta prática limita a ascensão social dos próprios alunos.

“Para a linguística, não é um problema descrever a maneira como as pessoas falam, mas isso é diferente de dizer que o uso popular é desejável”, explica o linguista Bruno Dallari, ao comentar o conteúdo da obra da Coleção Viver, Aprender. “Esse não é um episódio isolado. Um grupo da linguística, ligado a sociolinguística e a educação popular, defende que considerar a língua falada no ensino é uma forma de evitar preconceito linguístico, de incluir as pessoas das classes mais populares, mas é preciso tomar cuidado para não achar que todas as pessoas da área pensam dessa forma”, explica. “Aceitar o ensino da língua popular pode provocar o efeito contrário, deixando apenas para a elite o uso da norma culta”, complementa Dallari.

Na mesma linha, o imortal da Academia Brasileira de Letras e gramático Evanildo Bechara, autor da *Moderna Gramática Portuguesa*, afirmou na semana passada que o aluno não vai para a escola “para viver na mesmice” e continuar falando a “língua familiar, a língua do contexto doméstico”, mas para se ascender a posição melhor. Na segunda-feira, a preocupação da ABL foi transformada em uma nota em que a instituição diz estranhar certas posições teóricas dos autores de livros que chegam às mãos de alunos dos cursos Fundamental e Médio.

Na defesa da obra, Marcos Bagno, autor de livros como *A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira*, explica que o livro está de acordo com parâmetros curriculares do Ministério da Educação, que entendem que a língua é heterogênea e que não há feio e errado. “A função da escola é introduzir novidades”, diz. Segundo o professor, antigamente as escolas trabalhavam para substituir o jeito que os estudantes falavam, o que os deixava inseguros. “Agora, o aluno se reconhece no material didático e consegue se apoderar de outras formas de falar”.

A autora da obra, Heloisa Ramos, ao comentar o conteúdo afirmou que apesar de haver trechos dedicados ao uso da norma popular, o livro não está promovendo o ensino dessa maneira de falar e escrever. “Esse capítulo é mais de introdução do que de ensino. Para que ensinar o que todo mundo já sabe?”

Apesar da polêmica, o Ministério da Educação não pretende proibir o livro. Depois de divulgar nota em que afirma que papel da escola não é só o de ensinar a forma culta da língua, mas também o de combate ao preconceito contra os alunos que falam “errado”, o próprio ministro Fernando Haddad afirmou que não tem motivos para censurar a obra. “Estamos envolvidos em uma falsa polêmica. Ninguém está propondo ensinar o errado”, disse em entrevista à rádio CBN.

Ensino da língua culta é consenso

Entre as posições contra e a favor da obra resta o consenso da necessidade de ensinar a língua culta na escola. A professora Magda Soares, autora de livros didáticos de português, acredita que as pessoas que estão criticando a obra não leram todo o capítulo que trata da língua popular. Na avaliação dela, o trecho fala exatamente sobre a importância da aprendizagem da norma culta. A discussão, que parece nova, é recorrente nos meios acadêmicos e ultrapassa os departamentos que tratam da língua e vai até os que se dedicam à literatura.

Alcir Pécora, professor de teoria literária na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), conta que entre os que atuam nesta área a defesa das normas é ainda mais veemente: “Como um aluno vai entender um texto antigo se não tiver as ferramentas para isso?”, pergunta, sem deixar de comemorar que a discussão esteja sendo feita pela sociedade. “Debatemos esta questão acaloradamente há 40 anos na academia. Acho ótimo a polêmica ter sido levantada em outros meios”, conclui.

Anexo 6 – Reportagem publicada no site “Blog do Cruzeiro do Sul”, 20/ 05/ 2011.

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO: O QUE FAZER

Criou-se, nesta semana, uma grande polêmica em relação ao uso de outras variações lingüísticas (culto e coloquial) em livros didáticos. Algumas pessoas, a maioria não especialista em língua, saiu em defesa do uso somente da chamada norma culta, língua exemplar ou padrão em função das futuras exigências que serão realizadas em vestibulares ou concursos que os estudantes possam vir a prestar.

Alguns professores que trabalham com variação tentaram explicar a diferença entre língua oral e escrita, apontando, inclusive o caráter multifacetado e heterogêneo da realidade lingüística. No entanto, parece-me que as pessoas não estão entendendo muito bem o que foi dito por eles.

Pergunto eu, todas as pessoas que criticam o livro que aborda a questão levantada sobre a linguagem coloquial, já foram ao cinema? E lá, assistiram ao filme, ou o filme? Em todos os lugares em que vou por esse Brasil, dificilmente ouvi alguém dizer: “assisti ao filme”, lembrando que assistir no sentido de “ver” é transitivo indireto. Eu poderia dizer “assisti o doente”, ou seja, prestei assistência a ele – aqui sim um objeto direto como complemento do verbo.

Livros didáticos, como o próprio nome indica, devem ser preparados para ensinar algo. Todo conteúdo arrolado neles tem uma intencionalidade. E deve servir a um propósito educativo. O exemplo dado “mas eu posso dizer os livros” é um enunciado que se ouve muito, assim como “vinhemo”, “vortemo”, questões que fazem parte da oralidade de comunidades lingüísticas.

Acho que irei ao cerne da questão, fazendo uma pergunta e tentando respondê-la ao mesmo tempo. Para que se ensina Língua Portuguesa a falantes dessa língua? Se ao me comunicar, atendo as necessidades de interação, pois sou falante de uma língua, não precisaria estudá-la, pois já a conheço. Na verdade, ao estudar a língua materna na escola, o aluno está justamente refletindo sobre uma de suas variantes – a de prestígio, ou seja, a norma culta. Por quê? Para conhecer as diversas realizações lingüísticas possíveis em seus variados contextos de produção, com a finalidade de interagir sem ser discriminado. Evanildo Bechara, em seu livro Gramática: opressão ou liberdade, acentua que a escola deve preparar o aluno para ser um poliglota da sua própria língua, é isso.

Em relação ao livro didático, objeto da polêmica, parece-me que ele não diz que o estudante deva escrever daquela forma, mas que ela é uma realização possível dentro da língua. É importante que o conteúdo deixe explícito, inclusive, a possível discriminação que ele sofrerá, dependendo do lugar (contexto) em que realizar aquele enunciado.

Não há o bom ou o mau português, como dissemos no início há variações lingüísticas que devem ser respeitadas enquanto manifestações de língua que surgiram na formação da Língua Portuguesa no Brasil por uma série de questões que não caberia nesse momento discutir.

Para evitar qualquer problema de ações futuras, devido aos exames que os estudantes poderão realizar, basta em todos os editais explicitar qual será a variação linguística objeto da prova. Uma vez explicitada a questão, vale o que meu avô dizia: “o acertado não sai caro”.

Anexo 7 – Reportagem assinada por Eliomar de Lima, publicada no site “Blog do Eliomar – Informação sem preconceito”, 22/ 05/ 2011.

Querem assassinar a Língua Portuguesa. A turma “vão” permitir isso?

Eis um dos destaques da revista Isto É desta semana: Querem assassinar a Língua Portuguesa? Confira:

Imagine a seguinte cena: na sala de aula, o adolescente levanta o braço para perguntar à professora se ele pode falar “nós pega o peixe”. Ato contínuo, a mestre pede ao jovem para consultar o livro “Por uma Vida Melhor” e dar uma olhada na página 16. Sedento por conhecimento, o aluno acompanha com olhos curiosos enquanto a docente lê o trecho proposto. O garoto, enfim, sacia a dúvida: sim, ele pode falar “nós pega o peixe”. Está escrito ali, claro como a soma de dois mais dois em uma cartilha de matemática. Com nuances diferentes, a situação descrita acima provavelmente vai se repetir em milhares de escolas públicas de todo o País. Não é difícil calcular os efeitos nefastos no futuro dos 485 mil estudantes do ensino fundamental que devem receber a obra distribuída pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático. De autoria da professora Heloísa Campos e outros dois educadores, “Por uma Vida Melhor” defende a ideia de que erros gramaticais são aceitáveis na língua falada. Para Heloísa, frases como “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” (tal pérola aparece em destaque no material) não podem ser condenadas se forem expressas verbalmente. Mesmo que em uma sala de aula.

MALTRATARAM A GRAMÁTICA: na lógica do livro que tem o aval do MEC, a frase “os menino pega o peixe” é aceitável

Autora desconhecida, sem grandes feitos na área da educação, Heloísa se viu no centro de uma polêmica que envolveu escritores, linguistas e professores. Por mais que alguma voz aqui e ali tenha defendido os argumentos de Heloísa, além dos eternos demagogos de plantão, a maioria esmagadora condenou seus métodos de ensino.

Uma das mais importantes escritoras brasileiras, Nélida Piñon tem autoridade – como poucos, a propósito – para falar sobre a língua portuguesa. Eis seu veredicto: “O livro confirma a tese de que esteve sempre em curso no Brasil o projeto de manter uma legião de brasileiros como cidadãos de segunda classe”, diz a autora de “Vozes no Deserto”. Escritor que conseguiu a rara combinação de fazer sucesso junto ao público e, ao mesmo tempo, conquistar a crítica, Fernando Moraes está indignado. “Esse livro é uma barbaridade”, diz o biógrafo do jornalista Assis Chateaubriand. “Trata-se de um desastre, o oposto do que é pregado por uma pessoa minimamente civilizada.” Linguista com décadas de serviços prestados à educação brasileira e ex-professor da Unifesp, Francisco da Silva Borba amplia a discussão. “O aluno tem que ser ensinado”, afirma. “Se ele tolerar infração às regras, então para que serve a escola?”

Sob diversos aspectos, “Por uma Vida Melhor” tem potencial para piorar a existência de meio milhão de brasileiros. Se realmente for levado a sério pelas escolas

públicas, a obra vai condenar esses jovens a uma escuridão cultural sem precedente. Ao dificultar o aprendizado da norma correta, os professores da ignorância terão criado uma espécie de “apartheid linguístico”, para usar uma expressão do ex-ministro da Educação Cristovam Buarque. De um lado, os ricos e bem instruídos. De outro, os jovens reféns da falta de conhecimento gramatical. Se é evidente que o livro assassina a língua portuguesa, na medida em que diz que o aluno pode, na fala, escolher usar a concordância ou não, por que diabos ele teve o aval do MEC? Procurado, Fernando Haddad, o atual ministro da pasta, não quis se pronunciar (leia quadro). A autora Heloísa Campos pelo menos não se furtou ao dever de defender sua obra. “Falar ‘os livro’ do ponto de vista da linguagem popular não é um erro”, diz a professora. “A nossa abordagem é de acolher a fala que o aluno traz da sua comunidade. A cultura dele é tão válida quanto qualquer outra.”

Embora não faça referências diretas, Heloísa repete as máximas do livro “Preconceito Linguístico”, do professor e escritor Marcos Bagno, que faz certo sucesso entre educadores modernos por colocar questões políticas e ideológicas na discussão. Bagno afirma que a linguagem reproduz desigualdades sociais – como se isso fosse uma descoberta assombrosa. É claro que sim. A questão não é essa. Em vez de manter o jovem que não domina a língua imerso na triste ignorância – a pretexto de preservar suas raízes culturais –, por que não retirá-lo de lá? Falar corretamente não é o primeiro passo para, no avanço seguinte, escrever melhor? Escrever melhor não representa uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional? Tente conseguir um emprego falando “nós vai” e você certamente terá suas chances reduzidas a zero. É simples assim.

Pode ser bonito, pode ser simpático, pode ser ousado defender o direito de as pessoas cometerem barbaridades gramaticais, mas na vida prática isso é uma tragédia. É claro que todos nós cometemos erros ao falar – intencionais ou não –, como é óbvio que, em certos ambientes, se expressar como um decano da linguística pode soar arrogante e desnecessário. Mas, na vida real, falar minimamente direito só traz vantagens e são justamente essas vantagens que autores como Heloísa Campos desprezam. “Uma coisa é compreender a evolução da língua, que é um organismo vivo, a outra é validar erros grosseiros”, diz Marcos Vilaça, presidente da Academia Brasileira de Letras. “É como ensinar tabuada errada. Quatro vezes três é sempre 12, na periferia ou no palácio.” Mesmo para aqueles que, em tese, defendem a abordagem de Heloísa, o livro é visto como uma obra menor. “Não há nenhuma novidade no que o livro diz”, afirma o professor de português Pasquale Cipro Neto. “Ele tem uma ou outra passagem meio ingênua, pueril, mas no todo cumpre o seu papel.”

Para um país que nos últimos anos vem registrando índices de crescimento assombrosos e tem a ambição de reduzir o abismo da desigualdade social, a educação é talvez a arma mais poderosa que existe. Nesse campo, conforme estudos internacionais demonstram, o Brasil está encalhado na rabeira global. Aqui pouco se lê, pouco se estuda, pouco valor se dá ao conhecimento. Não é hora de mudar? A língua, como já observaram pesquisadores importantes, é um elemento

que traduz a identidade nacional. É um instrumento de unificação – e não de segregação entre os que sabem e os que não merecem saber. Ela é, acima de tudo, um princípio de cidadania. Diante da onda de protestos provocada pela notícia da distribuição de “Por uma Vida Melhor”, é possível que o livro encontre alguma resistência entre os professores. Na semana passada, a procuradora da República Janice Ascari, do Ministério Público Federal, afirmou que a Justiça provavelmente receberá uma avalanche de ações contra a publicação. Ela própria foi incisiva em seu blog. “Vocês estão desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir”, escreveu Janice. “Essa conduta é inadmissível.” Se as ações vingarem, os jovens terão a chance de dizer, alto e bom som: “Nós pegamos o peixe.”

As trapalhadas de Haddad

A polêmica sobre os livros didáticos distribuídos pelo MEC não foi a única a atormentar o ministro Fernando Haddad nos últimos tempos. O episódio da fraude no Enem em 2009, quando foram roubadas provas dentro da gráfica responsável pela confecção dos testes, foi mais uma de suas trapalhadas. No ano seguinte, constatou-se erro na impressão das provas – e de novo a responsabilidade recaiu sobre o Ministério da Educação. À época, os exames correram sério risco de serem cancelados, o que acabou não acontecendo. Os equívocos não param por aí. Neste ano, surgiu a denúncia de fraudes no Prouni, com estudantes beneficiados pelo programa, mas que não se enquadravam nos limites de renda. Ao mesmo tempo, veio à tona o episódio da sobra de vagas, principalmente no caso de bolsas parciais e no programa de educação a distância, o que demonstraria uma falha administrativa. Para aumentar o desgaste de Haddad, entidades internacionais de fomento não cansam de advertir que o grande gargalo ao desenvolvimento do Brasil continua a ser o baixo nível da educação.

Anexo 8 – Reportagem assinada por Fernando Henriques, publicada no site “Feedback Magazine”, 18/ 08/ 2014.

ARIANO SUASSUNA EXPLICA O QUE REALMENTE É UM PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Ariano Suassuna morreu mas deixou rios de sabedoria em diversos tipos de mídia. O livro “O Jumento Sedutor”, trabalho dos últimos 30 anos do escritor, será lançado em breve. No Youtube, aos poucos, novos vídeos de suas aulas-espetáculo aparecem, entre outras participações aqui e ali.

No vídeo abaixo, ao ser perguntado sobre preconceito linguístico por uma estudante de comunicação, que buscava sua ilustre participação para um trabalho de Variação Diatópica, o escritor deu uma rápida aula sobre a distinção entre a linguagem escrita e falada, defendeu a utilização da grafia correta, sempre!, e deu um exemplo do que é um real preconceito ao falarmos de linguagem e povo.

A conversa entre o Ariano Suassuna e a estudante, transcrita:

– *Eu queria que o senhor, que o senhor pudesse gravar um depoimento bem rapidinho. Pra fazer parte do meu trabalho. O senhor comentando... O senhor já escreveu, por exemplo, o Auto da Compadecida, que é bem Nordeste, o senhor nasceu no sertão, não tem personagem melhor pra, pra colocar no meu trabalho sem ser o senhor, não tem, entendeu? O senhor é o rei. Pode ser?*

– *O que você me disse me deixou meio mal-assombrado. Mas é o seguinte, uma coisa que a mim me incomoda muito como escritor é porque normalmente as pessoas não distinguem a linguagem escrita da linguagem falada. A linguagem escrita é uma convenção, e as vezes pra mim e até um preconceito, veja bem, tem gente por aí que pensa diferente, mas eu acho que existe até um preconceito contra o povo; quando o pessoal vai apresentar um personagem popular, faz questão de errar a grafia, dos nomes. Olhe, a grafia é uma convenção, está entendendo?, ninguém fala de acordo com a grafia. Veja, por exemplo, eu sou nordestino, como você, eu não digo “cruz”, eu digo “cruiz”, eu não digo “luz”, eu digo “luiz”. Eu só conheço um tipo de gente que fala desse jeito, é pastor protestante e padre católico, eles dizem “Jesus, na cruz, cercado de luz”. Tá certo?*

[A estudante ri.]

Pois bem, se a pessoa me faz personagem pra uma peça ou dum conto ou dum romance, eu digo “nóis”, eu não digo “nós”, não, eu digo “cadera”, eu não digo “cadeira”, mas se me botam como personagem escrevem “cadeira” e escrevem “nós” n, o, s. Agora, se o pessoal do povo, faz questão de botar “nóis”, “nóis vai, num sei quê; eu acho que isso uma falta de respeito com o povo, está entendendo? Eu não gosto de quem escreve o português deturpado pra representar o português popular, você veja, o Auto da Compadecida, você já ouviu o Auto da Compadecida? Já ouviu?

– *Já li, né?*

– *Já leu, inclusive. Você pode procurar, não tem uma erro de português ali, tá certo? Eu procuro atingir o espírito da linguagem popular e não a letra, porque a letra se eu*

for fazer é uma falsificação; primeiro porque eu não falo daquele jeito, segundo porque aquilo não é jeito de ninguém representar o português popular. Cervantes dizia... Cervantes que não era nem brasileiro nem português, ele dizia: o português é a língua mais sonora e musical do mundo. Então a gente tem o dever de respeitar essa língua e procurar nela, fazer dela uma fonte de beleza. É isso que eu acho sobre a língua.

“Nós pega o peixe”, escrito, ainda mais em livro didático, é mais do que errado, é absurdo! Mas ao falar a mesma frase o comunicador não necessariamente erra. Na linguagem falada – estou cansado de repetir aos meus amigos –, não existe erro, basta que haja o entendimento. A linguagem, seja escrita ou falada, existe para fazer o homem se comunicar. É, portanto, um facilitador.

Escrever errado é errado porque foge à convenção. Dificulta a comunicação, ao invés de facilitar. O leitor está habituado e preparado para ler de acordo com uma determinada regra/convenção, não se pode, do nada, ignorá-la ou criar outra. Tem a ver com ordem, com regras e organização. Para isto serve a gramática, para convencionar a grafia e fazer com que todos versados naquela língua possam se comunicar.

Ariano sabia muito bem disso, e como podemos ver, não defendia a escrita fora da norma. Totalmente diferente é a linguagem falada, e o caso dos “dialetos” regionais que se criam. Estes não precisam ser discriminados ou criticados pelos senhores da língua (escritores), do contrário, convém que façam bom uso de tais variações da fala.

Anexo 09 – Reportagem assinada por Amauri Segalla e Bruna Cavalcanti, publicada no site “ISTO É”, 21/ 01/ 2016.

O assassinato da língua portuguesa

Livro distribuído pelo MEC que tolera erros gramaticais como "os livro" e "nós pega" causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do País

Imagine a seguinte cena: na sala de aula, o adolescente levanta o braço para perguntar à professora se ele pode falar “nós pega o peixe”. Ato contínuo, a mestre pede ao jovem para consultar o livro “Por uma Vida Melhor” e dar uma olhada na página 16. Sedento por conhecimento, o aluno acompanha com olhos curiosos enquanto a docente lê o trecho proposto. O garoto, enfim, sacia a dúvida: sim, ele pode falar “nós pega o peixe”. Está escrito ali, claro como a soma de dois mais dois em uma cartilha de matemática. Com nuances diferentes, a situação descrita acima provavelmente vai se repetir em milhares de escolas públicas de todo o País. Não é difícil calcular os efeitos nefastos no futuro dos 485 mil estudantes do ensino fundamental que devem receber a obra distribuída pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático. De autoria da professora Heloísa Campos e outros dois educadores, “Por uma Vida Melhor” defende a ideia de que erros gramaticais são aceitáveis na língua falada. Para Heloísa, frases como “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” (tal pérola aparece em destaque no material) não podem ser condenadas se forem expressas verbalmente. Mesmo que em uma sala de aula.

MALTRATARAM A GRAMÁTICA: na lógica do livro que tem o aval do MEC, a frase “os menino pega o peixe” é aceitável

Autora desconhecida, sem grandes feitos na área da educação, Heloísa se viu no centro de uma polêmica que envolveu escritores, linguistas e professores. Por mais que alguma voz aqui e ali tenha defendido os argumentos de Heloísa, além dos eternos demagogos de plantão, a maioria esmagadora condenou seus métodos de ensino. Uma das mais importantes escritoras brasileiras, Nélida Piñon tem autoridade – como poucos, a propósito – para falar sobre a língua portuguesa. Eis seu veredicto: “O livro confirma a tese de que esteve sempre em curso no Brasil o projeto de manter uma legião de brasileiros como cidadãos de segunda classe”, diz a autora de “Vozes no Deserto”. Escritor que conseguiu a rara combinação de fazer sucesso junto ao público e, ao mesmo tempo, conquistar a crítica, Fernando Morais está indignado. “Esse livro é uma barbaridade”, diz o biógrafo do jornalista Assis Chateaubriand. “Trata-se de um desastre, o oposto do que é pregado por uma pessoa minimamente civilizada.” Linguista com décadas de serviços prestados à educação brasileira e ex-professor da Unifesp, Francisco da Silva Borba amplia a

discussão. “O aluno tem que ser ensinado”, afirma. “Se ele tolerar infração às regras, então para que serve a escola?”

Sob diversos aspectos, “Por uma Vida Melhor” tem potencial para piorar a existência de meio milhão de brasileiros. Se realmente for levado a sério pelas escolas públicas, a obra vai condenar esses jovens a uma escuridão cultural sem precedente. Ao dificultar o aprendizado da norma correta, os professores da ignorância terão criado uma espécie de “apartheid linguístico”, para usar uma expressão do ex-ministro da Educação Cristovam Buarque. De um lado, os ricos e bem instruídos. De outro, os jovens reféns da falta de conhecimento gramatical. Se é evidente que o livro assassina a língua portuguesa, na medida em que diz que o aluno pode, na fala, escolher usar a concordância ou não, por que diabos ele teve o aval do MEC? Procurado, Fernando Haddad, o atual ministro da pasta, não quis se pronunciar (leia quadro). A autora Heloísa Campos pelo menos não se furtou ao dever de defender sua obra. “Falar ‘os livro’ do ponto de vista da linguagem popular não é um erro”, diz a professora. “A nossa abordagem é de acolher a fala que o aluno traz da sua comunidade. A cultura dele é tão válida quanto qualquer outra.”



LÍNGUA AFIADA

O que escritores premiados e especialistas falam sobre o livro que tolera erros de concordância

“Acaso cabe à escola, aos livros adotados, ao Ministério da Educação, conservar os alunos em estado indigente de pobreza cultural, a pretexto de não desmoronar suas convicções familiares ou ofender o seu meio social? Que bondade é essa do livro, que afirma ser a escrita diferente da fala, como se qualquer um de nós já não soubesse? O livro confirma a tese de que esteve sempre em curso no Brasil o projeto de manter uma legião de brasileiros como cidadãos de segunda classe”
Nélida Piñon, escritora e vencedora do Prêmio Jabuti em 2005, com o livro “Vozes do Deserto”



“Acho isso uma barbaridade. O MEC deveria retirar esse livro de circulação e responsabilizar quem o autorizou. Isso custou muito dinheiro aos cofres públicos. É um desastre e é exatamente o oposto do que é pregado por qualquer pessoa minimamente civilizada. No meio dessa luta insana para transformar a educação na preocupação número 1 do País, vem esse povo afirmar que pode falar errado. É inadmissível”
Fernando Moraes, escritor e vencedor do Prêmio Jabuti em 2001, com o livro “Corações Sujos”



“Se ‘nós vai’ é correto então todo mundo deveria falar ‘nós vai’. O livro passa a ideia de que não faz mal falar errado, de que não é problema falar de uma maneira diferente da convencional. Isso termina levando algumas pessoas a não fazer um esforço em falar o português correto e cria esse apartheid linguístico. Numa sociedade como a brasileira, acabamos criando o português do rico e do pobre. Se eu fosse ministro, colocaria uma errata na obra”
Cristovam Buarque, senador e ex-ministro da Educação



“Lendo o capítulo todo, dá para ver que não estão ensinando a falar errado, apenas registram diferenças no falar. A frase deixa de ser uma lição de professor, passa a ser a constatação de um linguista. Não é um absurdo. É só infeliz na formulação e inoportuna. Afinal, se um aluno que fala assim procura a escola, deve desejar aprender para melhorar socialmente. A questão é que os cidadãos estão fartos de entregar seus filhos a um sistema escolar que não ensina”

Ana Maria Machado, escritora e vencedora do prêmio Machado de Assis em 2001, pelo conjunto da obra



“Criou-se a ideia absurda de que o livro está ensinando o que é errado. O que você está dando para o aluno é informação sobre a formação das línguas. Fizeram um carnaval assustador do que era simplesmente uma frase dentro do quadro da linguagem. Não é função da escola controlar o que o aluno fala e sim dar a ele o domínio da língua escrita. À medida que ele vai consolidando a maneira como escreve, também vai mudando a estrutura da fala”
Cristovão Tezza, escritor e vencedor do Prêmio Jabuti em 2008, com o livro “O Filho Eterno”



“Acho estranho certas posições teóricas dos autores de livros que chegam às mãos de alunos com a chancela do Ministério da Educação. Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de língua portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos. O manual que o Ministério levou às nossas escolas não ajudará na melhoria da educação a que o País aspira”
Marcos Vilela, presidente da Academia Brasileira de Letras

Embora não faça referências diretas, Heloísa repete as máximas do livro “Preconceito Linguístico”, do professor e escritor Marcos Bagno, que faz certo sucesso entre educadores modernos por colocar questões políticas e ideológicas na discussão. Bagno afirma que a linguagem reproduz desigualdades sociais – como se isso fosse uma descoberta assombrosa. É claro que sim. A questão não é essa. Em vez de manter o jovem que não domina a língua imerso na triste ignorância – a pretexto de preservar suas raízes culturais –, por que não retirá-lo de lá? Falar corretamente não é o primeiro passo para, no avanço seguinte, escrever melhor? Escrever melhor não representa uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional? Tente conseguir um emprego falando “nós vai” e você certamente terá suas chances reduzidas a zero. É simples assim.

Pode ser bonito, pode ser simpático, pode ser ousado defender o direito de as pessoas cometerem barbaridades gramaticais, mas na vida prática isso é uma tragédia. É claro que todos nós cometemos erros ao falar – intencionais ou não –, como é óbvio que, em certos ambientes, se expressar como um decano da linguística pode soar arrogante e desnecessário. Mas, na vida real, falar minimamente direito só traz vantagens e são justamente essas vantagens que autores como Heloísa Campos desprezam. “Uma coisa é compreender a evolução da língua, que é um organismo vivo, a outra é validar erros grosseiros”, diz Marcos Vilaça, presidente da Academia Brasileira de Letras. “É como ensinar tabuada errada. Quatro vezes três é sempre 12, na periferia ou no palácio.” Mesmo para aqueles que, em tese, defendem a abordagem de Heloísa, o livro é visto como uma obra menor. “Não há nenhuma novidade no que o livro diz”, afirma o professor de português Pasquale Cipro Neto. “Ele tem uma ou outra passagem meio ingênua, pueril, mas no todo cumpre o seu papel.”

Para um país que nos últimos anos vem registrando índices de crescimento assombrosos e tem a ambição de reduzir o abismo da desigualdade social, a educação é talvez a arma mais poderosa que existe. Nesse campo, conforme estudos internacionais demonstram, o Brasil está encalhado na rabeira global. Aqui pouco se lê, pouco se estuda, pouco valor se dá ao conhecimento. Não é hora de mudar? A língua, como já observaram pesquisadores importantes, é um elemento que traduz a identidade nacional. É um instrumento de unificação – e não de segregação entre os que sabem e os que não merecem saber. Ela é, acima de tudo, um princípio de cidadania. Diante da onda de protestos provocada pela notícia da distribuição de “Por uma Vida Melhor”, é possível que o livro encontre alguma resistência entre os professores. Na semana passada, a procuradora da República Janice Ascari, do Ministério Público Federal, afirmou que a Justiça provavelmente receberá uma avalanche de ações contra a publicação. Ela própria foi incisiva em seu blog. “Vocês estão desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir”, escreveu Janice. “Essa conduta é inadmissível.” Se as ações vingarem, os jovens terão a chance de dizer, alto e bom som: “Nós pegamos o peixe.”

As trapalhadas de Haddad

A polêmica sobre os livros didáticos distribuídos pelo MEC não foi a única a atormentar o ministro Fernando Haddad nos últimos tempos. O episódio da fraude no Enem em 2009, quando foram roubadas provas dentro da gráfica responsável pela confecção dos testes, foi mais uma de suas trapalhadas. No ano seguinte, constatou-se erro na impressão das provas – e de novo a responsabilidade recaiu sobre o Ministério da Educação. À época, os exames correram sério risco de serem cancelados, o que acabou não acontecendo. Os equívocos não param por aí. Neste ano, surgiu a denúncia de fraudes no Prouni, com estudantes beneficiados pelo programa, mas que não se enquadravam nos limites de renda. Ao mesmo tempo, veio à tona o episódio da sobra de vagas, principalmente no caso de bolsas parciais e no programa de educação a distância, o que demonstraria uma falha administrativa. Para aumentar o desgaste de Haddad, entidades internacionais de fomento não cansam de advertir que o grande gargalo ao desenvolvimento do Brasil continua a ser o baixo nível da educação.

Anexo 10 – Íntegra do capítulo "Escrever é diferente de falar" presente no livro didático *Por uma Vida Melhor* (RAMOS, 2011).

UNIDADE 1

Língua Portuguesa



Capítulo 1

Escrever é diferente de falar

“Preciso entregar esse texto e queria que você lesse antes, para ver se está bom.”

A frase acima traduz uma situação bastante comum. Mesmo alguém experiente na leitura e na escrita sente necessidade da avaliação de outra pessoa sobre o que escreve. Escritores consagrados, do passado e da atualidade, também mantiveram, e mantêm, o hábito de trocar correspondências sobre sua obra.

Há momentos em que surgem dúvidas sobre a grafia das palavras (se têm acento, se levam um *s* ou dois...), sobre a pontuação, o emprego de maiúsculas etc. Às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é nossa dúvida. Sentimos que falta algo no texto, mas não sabemos o que é. Isso é natural, pois se trata de uma dificuldade enfrentada por todos que estão aprendendo o funcionamento da *língua escrita*. À medida que ampliamos nosso conhecimento sobre ela, essas sensações vão sendo superadas.

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do

leitor para lhe explicar o que queremos dizer.

Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um *aprendizado formal*. Ele ocorre intencionalmente: alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender. Geralmente há local, momento e material próprios para isso. Obviamente, em algumas ocasiões, é possível improvisar: um irmão mais velho pode ensinar o que já aprendeu na escola para o irmão mais novo, por exemplo. De qualquer forma, dificilmente aprendemos a ler e a escrever por acaso, sem ter a intenção disso.

Outro ponto importante: da mesma forma que uma criança aprende a falar observando os outros falarem, o aprendizado da língua escrita requer acesso a textos escritos, ou seja, aprendemos a ler lendo e a escrever escrevendo. A leitura e a escrita necessitam de prática. Por isso, mesmo que uma ou outra atividade de escrita lhe ofereça dificuldade, você deve se empenhar ao máximo para realizá-la. Procure reler e revisar o que foi escrito, e, quando necessário, passe o texto a limpo. No começo, você pode achar difícil, mas os resultados compensarão.

Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da língua portuguesa: a norma culta. Para entender o que ela é

e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos.

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se “pernilongo” no Sul e “muriçoca” no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito. Neste capítulo, vamos ler dois textos. Eles permitirão aprofundar questões relativas à escrita e à maneira formal de as pessoas se expressarem em português.

Convite à leitura

O primeiro texto é um parágrafo produzido por um aluno.

A violência em nosso país esta a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator economico a ganancia do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente dai a grande violencia da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 75. (Fragmento.)

Diálogo com o texto

Respondam às questões oralmente.

1. Qual é o assunto do texto?
2. Que aspecto desse assunto é expresso no parágrafo que você leu?
3. Releia o texto, tente identificar os problemas dele e explique-os aos colegas.

Emprego do ponto

De acordo com a norma culta escrita, o parágrafo acima apresenta falhas. Para adequá-lo, é preciso que se apliquem algumas regras da modalidade escrita, como as que serão vistas a seguir.

As várias ideias que compõem um texto precisam ser apresentadas de maneira que o leitor possa acompanhá-las. Por isso, é importante saber usar um determinado sinal de pontuação: o **ponto** [.]. Ele marca o fim de uma declaração. Em seguida, pode-se iniciar outra, empregando sempre a *letra maiúscula*.

Leia o parágrafo abaixo:

As cidades são obras complexas as características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica sobretudo em países como o Brasil a cidade também é cenário de grandes desigualdades.

GIANSANTI, Roberto. *A cidade e o urbano no mundo atual*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003. p. 11.
(Fragmento adaptado para fins didáticos.)

Agora, examine a sequência abaixo para entender como empregar o ponto nesse texto, a fim de separar suas ideias.

a) O autor faz a primeira declaração:

“As cidades são obras complexas.”

b) Em seguida, acrescenta uma frase que justifica essa declaração:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica.”

c) Como a explicação não está completa, ele prossegue:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica. Sobretudo em países como o Brasil, a cidade também é cenário de grandes desigualdades.”

É essa divisão que permite ao leitor acompanhar a informação que o autor traz. Seria difícil se o leitor tivesse que, sozinho, identificar cada ideia do texto. Ele provavelmente precisaria ler repetidas vezes para corrigir os enganos que certamente ocorreriam.

A frase que se inicia com a letra maiúscula e se estende até o ponto é chamada de período. Os períodos também podem terminar com *ponto de interrogação* (?) e *ponto de exclamação* (!).

Em alguns textos, os períodos são mais longos. Isso é possível desde que o leitor possa acompanhá-los sem se perder.

Emprego de alguns pronomes

Na língua, alguns pronomes são usados para evitar repetições de palavras, ou seja, eles substituem substantivos ou expressões mencionados antes. Alguns estão apresentados a seguir:

- a) O rapaz entregou o dinheiro ao comerciante.
Ele entregou o dinheiro ao comerciante. (*Ele* substitui quem entrega.)
- b) O rapaz entregou o dinheiro ao comerciante.
O rapaz entregou-o ao comerciante. (*O* substitui o que foi entregue.)
- c) O rapaz entregou o dinheiro ao comerciante.
O rapaz entregou-lhe o dinheiro. (*Lhe* substitui a pessoa para quem foi entregue.)

Os pronomes *ele* e *o* substituem termos masculinos no singular e *eles* e *os* substituem termos masculinos no plural. Para os termos femininos, empregam-se *ela* e *a* no singular, e *elas* e *as* no plural.

Os pronomes *lhe* e *lhes* servem para os dois gêneros.

É comum na linguagem informal o emprego de *ele* e *ela* no lugar de *o* e *a*. As pessoas dizem, por exemplo, “Minha irmã viu ele lá”. Na norma culta, a frase seria: “Minha irmã viu-o lá”, porque o pronome “o” está substituindo quem foi visto.

Observação: Há casos em que os pronomes *o*, *os*, *a*, *as* passam por algumas adaptações a fim de ter sua pronúncia facilitada.

- a) Um dos casos é quando o verbo termina em -r. Veja o que ocorre:
Encontraram a aluna e foram chamar a aluna.
Encontraram a aluna e foram chamá-la.
O verbo chamar perde o -r final e o pronome passa a ser *la*, em vez de *a*.
- b) Outro caso de adaptação ocorre quando o verbo termina em -m. Examine:
Procuraram as meninas e encontram as meninas no parque.
Procuraram as meninas e encontraram-nas no parque.
O pronome passa a ser *nas* em vez de *as*.

A concordância entre as palavras

A concordância entre as palavras é uma importante característica da linguagem escrita e oral. Ela é um dos princípios que ajudam na elaboração de orações com significado, porque mostra a relação existente entre as palavras.

Verifique como isso funciona:

Alguns insetos provocam doenças, às vezes, fatais à população ribeirinha.

insetos (masculino, plural) ← alguns (masculino, plural)

doenças (feminino, plural) ← fatais (feminino, plural)

população (feminino, singular) ← ribeirinha (feminino, singular)

As palavras centrais (insetos, doenças, população) são acompanhadas por outras que esclarecem algo sobre elas. As palavras acompanhantes são escritas no mesmo gênero (masculino/feminino) e no mesmo número (singular/plural) que as palavras centrais.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →	os (masculino, plural) ilustrado (masculino, singular) interessante (masculino, singular) emprestado (masculino, singular)
-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.ª/2.ª/3.ª) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe. menino → singular pegou → singular	Os meninos pegaram o peixe. meninos → plural pegaram → plural
O menino pegou o peixe. menino → 3.ª pessoa pegou → 3.ª pessoa	Eu peguei o peixe. eu → 1.ª pessoa peguei → 1.ª pessoa

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.ª pessoa, plural

pega → 3.ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.ª pessoa), aquele com quem se fala (2.ª pessoa) e aquele de quem se fala (3.ª pessoa). Exemplos:

Não vi sua revista, mãe.

(1.ª pessoa: o filho; 2.ª pessoa: a mãe; 3.ª pessoa: a revista).

Mas eu a deixei aqui!

(1.ª pessoa: a mãe; 2.ª pessoa: o filho; 3.ª pessoa: a revista)

Sílaba e acento gráfico

Para entender o sistema de acentuação gráfica, é preciso conhecer alguns conceitos. Um deles é o de **sílaba**.

Repare que, quando falamos uma palavra, nossa pronúncia é marcada por impulsos sonoros. Preste atenção em como pronunciamos as palavras. Observe: *pa la vra*. Cada som que você pronunciou em uma só emissão de voz representa uma sílaba. Assim, “palavra” tem três sílabas.

Atente à separação de sílabas: vogais idênticas, *rr*, *ss*, *sc*, *xc* ficam separados na escrita.

Exemplos: ca-a-tin-ga; co-or-de-na-ção; car-ro; as-sa-do, nas-ci-men-to, ex-ce-ção etc.

Sílaba tônica é aquela pronunciada com mais intensidade. O **acento gráfico** é o sinal que marca a sílaba tônica de algumas palavras na escrita. Os acentos mais empregados com essa finalidade são o acento agudo (´) e o acento circunflexo (^).

Toda palavra com mais de duas sílabas apresenta uma sílaba tônica, que poderá ser a última, a penúltima ou a antepenúltima. Exemplos:

moderno → mo-der-no (a sílaba tônica é *der*)

moderníssimo → mo-der-nís-si-mo (a sílaba tônica é *nís*)

modernizar → mo-der-ni-zar (a sílaba tônica é *zar*)

Portanto: *Modernizar* tem a **última** sílaba tônica; *moderno* tem a **penúltima**; *moderníssimo* tem a **antepenúltima**.

Veja ao lado a classificação que essas palavras recebem, de acordo com a posição da sílaba tônica.

Última sílaba é a tônica	Oxítona
Penúltima sílaba é a tônica	Paroxítona
Antepenúltima sílaba é a tônica	Proparoxítona

Existem algumas regras que orientam o emprego dos acentos agudo e circunflexo. Vamos estudar quatro delas.

1. Toda palavra proparoxitona tem a sílaba tônica marcada com acento.

Exemplo: pássaro (pás-sa-ro); lâmpada (lâm-pa-da).

2. Quando palavras paroxítonas ou oxítonas terminam em a, ocorre o seguinte: as oxítonas têm a sílaba tônica acentuada; as paroxítonas, não.

- Paroxítonas sem acento onda on — da revista re — vis — ta economia e — co — no — mi — a
- Oxítonas com acento sofá so — fá guaraná gua — ra — ná tamanduá ta — man — du — á

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras. Exemplos:

Eu não sabia de nada. (sa-bi-a → paroxítona terminada em a: não é acentuada)

Um sabiá pousou no galho da laranjeira. (sa-bi-á → oxítona terminada em a: é acentuada)

Na semana anterior, ele comprou o material. (com-pra-ra → paroxítona terminada em a: não é acentuada)

Na próxima semana, ele comprará o material. (com-pra-rá → oxítona terminada em a: é acentuada)

3. Quando a vogal i estiver sozinha em uma sílaba tônica, ela é acentuada.

Exemplos:

A chuva cai sem parar. (cai → letra i não está sozinha: não é acentuada)

Eu caí na escada. (ca-í → letra i está sozinha na sílaba tônica: é acentuada)

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras.

Observações:

- Se houver **nh** na sílaba seguinte à letra i, que está sozinha na sílaba tônica, ela não é acentuada. É o que ocorre com *minha* (ra-i-nha → letra i sozinha na sílaba tônica, seguida de **nh**: não é acentuada).
- Se houver apenas **is** na sílaba tônica, haverá acento. É o que ocorre com: *egoísta* (e-go-ís-ta → apenas is na sílaba tônica: é acentuada).

Com o último Acordo Ortográfico, os acentos relativos ao item c são válidos se, na sílaba anterior a um i paroxítono, houver apenas uma vogal. Havendo ditongo, não se acentua. Exemplos:

Chei-i-nho (Letra i é tônica e está sozinha, mas é paroxítona e antes dela há o ditongo *ei*. Por isso, a palavra não recebe acento.)

Pi-au-i (Ocorre o mesmo, mas a letra i é oxítona. Por isso, recebe acento.)

4. Quando uma palavra paroxítona tem na última sílaba ditongos como **-ia, -ie, -io, -ua, -ue** etc., ela é acentuada.

Exemplos:

história → his-tó-ria (paroxítona terminada em **ia**: é acentuada)

série → sé-rie (paroxítona terminada em **ie**: é acentuada)

água → á-gua (paroxítona terminada em **ua**: é acentuada)

incêndio → in-cên-dio (paroxítona terminada em **io**: é acentuada)

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras. Exemplos:

A **notícia** chegou. (no-tí-cia → paroxítona terminada em **ia**: é acentuada)

O jornal **notícia** as mortes. (no-ti-ci-a → paroxítona terminada em **a**, não em **ia**: não é acentuada)

Explorando o universo textual

Você examinou apenas o primeiro parágrafo de um texto escrito por um aluno. Mesmo assim, verá que esse trecho possibilita muitas observações e descobertas a respeito da língua escrita. Releia-o:

A violência em nosso país esta a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator economico a ganancia do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente dai a grande violencia da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

Você deve ter observado que o tema do texto é a violência, pois isso fica claro logo no início. Mas o texto não facilita o trabalho do leitor, e você, que tentou lê-lo, deve saber por quê. A divisão do texto em períodos, marcados com ponto, não ocorreu.

Em uma das partes, o leitor consegue determinar onde poderia estar o ponto:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar [...]

Nesse trecho, percebe-se que a intenção do autor era escrever:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar [...]

Porém, a partir daí, o leitor não detecta com facilidade o que o autor quis dizer. De todas as possibilidades, vamos optar por uma que pareça coerente a fim de prosseguir em nossa análise:

Podemos citar o fator econômico, a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

Esse trecho permite-nos constatar que uma cuidadosa divisão em períodos é decisiva para a clareza dos textos escritos. A língua oral conta com gestos, expressões, entonação de voz, enquanto a língua escrita precisa contar com outros elementos. A pontuação é um deles.

Vamos analisar outro aspecto: a relação entre alguns elementos do texto. Releia o trecho acima, atentando à expressão “impedem o de criar seus filhos”. Impedem quem de criar os filhos? A quem se refere a palavra “o”? Pelo sentido que o texto tem, você provavelmente responderá que “impedem os pais”. Como a expressão “os pais” já foi usada anteriormente, o autor não precisa mesmo repeti-la; ele pode empregar um pronome no lugar dela. Repare que a expressão “os pais” está no plural, por isso deve ser substituída por um pronome plural, como vimos anteriormente; no caso, “os”, não “o”. Observe:

O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação os impedem de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

Há ainda outra ocorrência bastante comum em textos longos: o autor parece perder a sequência do raciocínio. Vamos examinar um trecho para tornar a questão mais perceptível:

O menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza para a vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

Você notou que o período começou e não terminou? O que se passa com esse menor? Falta completar.

Uma maneira de corrigir esse trecho seria eliminando a palavra “que”. Veja:

O menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza para a vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

E, depois, com a inclusão de três vírgulas:

O menor abandonado, que sozinho, sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime, o roubo, na tentativa de sobreviver.

O trecho original ainda necessita de algumas alterações. A primeira consiste em escrever “moradia”, no singular, porque trata-se da condição de morar, no geral, não de residências específicas. Outra mudança que pode contribuir para a clareza do texto é o uso da palavra *e*, em vez da vírgula, para ligar dois elementos (fator econômico + ganância do homem). Além desse acréscimo, convém fazer outro no trecho em que se indicam as carências: “falta de moradia, de alimentação e de educação”. Convém repetir a palavra *de* antes de *alimentação* e *educação*, caso contrário, pode parecer que a presença de alimentação e educação impede a criação digna.

No texto original, há erros de acentuação gráfica. Com base nas regras que você estudou, é possível acompanhar as correções: pais (não *país*); daí (não *dai*); está (não *esta*); econômico (não *economico*); ganância e violência (não *ganancia* e *violencia*).

Se juntarmos tudo que foi revisado, teremos:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar o fator econômico e a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradia, de

alimentação e de educação os impedem de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade. O menor abandonado, sozinho, sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime, o roubo, na tentativa de sobreviver.

Roda de escrita

1. Separe as sílabas das palavras destacadas, analise se elas precisam ou não de acento e reescreva as frases corretamente.
 - a) Eu **percebia** uma vantagem na troca de **horário**.

b) A **Infância** parecia ter terminado.

c) Não **início** a leitura porque não há clareza.

d) A **cerimônia** já teve **início**.

e) A ferida não **dói** mais.

f) Nós **calmos** na conversa dele.

2. Leia as palavras da lista abaixo. Reescreva-as dividindo suas sílabas, circule a sílaba tônica de cada uma e acentue quando necessário.

príncipe: _____	japonesa: _____
tucano: _____	gráfico: _____
mágico: _____	tecnologia: _____
cupuaçu: _____	tecnológico: _____
máximo: _____	ônibus: _____

Lembre-se: todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

3. Reescreva as frases e, se necessário, acentue as palavras destacadas.
 - a) Será que até amanhã ela **descobrirá** a resposta?

b) Esta caneta é sua ou minha?

c) Antes de terminar o prazo ela já **descobrirá** a resposta.

d) Você fica irritado quando esta com sono?

4. Leia as frases abaixo e reescreva-as substituindo a palavra repetida, que está sublinhada, por um dos seguintes pronomes: ele – ela – o – a – lhe; eles – elas – os – as – lhes.

Observação: os pronomes o, a, os, as podem aparecer nas formas lo, la, los, las, no, na, nos, nas.

a) Minha amiga é uma pessoa maravilhosa. Minha amiga sabe como manter as amizades.

b) O rapaz mudou-se, mas o carteiro localizou o rapaz.

c) O rapaz mudou-se, por isso o carteiro não conseguiu localizar o rapaz.

d) Descobriram as formigas e eliminaram as formigas.

e) Fui à casa de meus avós e apresentei minha noiva para meus avós.

f) Comprei os livros e encapei os livros.

g) O menino chorou lá dentro e ninguém foi buscar o menino.

h) Meus pais moram longe de mim, mas meus pais recebem muitas notícias minhas.

i) Devemos ser os primeiros a refletir sobre a educação cidadã, a incentivar a educação cidadã e a praticar a educação cidadã.

j) Aquele senhor é teimoso e parcial. Precisamos sempre dizer para aquele senhor que aquele senhor não é dono da verdade.

k) Informaram o ocorrido à professora, mas não disseram à professora toda a verdade.

Convite à leitura

O texto que você vai ler a seguir é um poema de Juó Bananére, do começo do século XX. Nessa leitura você vai poder constatar uma maneira especial de registrar a língua por escrito.

Quem é Juó Bananére?

Juó Bananére é o pseudônimo literário de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado, que nasceu em Pindamonhangaba (SP) em 1892 e morreu em 1933. Machado passou a infância no interior paulista e em 1917 formou-se engenheiro pela Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo.

Empregando uma linguagem toda especial, escrevia sátiras em algumas revistas e parodiava poetas conhecidos, como Olavo Bilac e Camões, além de satirizar políticos da época. Seus poemas foram reunidos no livro *La divina incerca*, publicado em 1924. O autor praticamente permaneceu anônimo, sobressaindo seu estilo original e irreverente sob a identidade de Juó Bananére.

Migna terra

*Migna terra tê parmenas,
Che ganta inzima o sabiá,
As aves che stó aqui,
Tambê tuttos sabi gorgeá.*

*A abobora celestia tambê,
Che tê lá na mia terra,
Tê moltos milliô di strella
Che non tê na Ingraterra.*

*Os rios lá sô maise grandi
Dus rio di tuttass naçô;
I os matto si perdi di vista,
Nu meio da imensidô.*

*Na migna terra tê parmenas
Dove ganta a galligna dangolla;
Na migna terra tê o Vaprielli,
Chi só anda di gartolla.*

BANANÉRE, Juó. *La divina incerca*.
São Paulo: Ed. 34, 2001. p. 8.

Diálogo com o texto

Troque ideias sobre o texto com seus colegas e o professor baseando-se nas questões a seguir.

1. O que primeiramente despertou sua atenção na leitura?
2. De forma geral, que opinião o eu lírico manifesta sobre sua terra?
3. De que aspectos naturais de sua terra o eu lírico fala?
4. O que é possível constatar sobre o modo como algumas palavras são grafadas?
5. O que você descobriu de peculiar no que diz respeito à autoria do poema?

Explorando o universo textual

Apesar de alguns elementos incomuns presentes no poema, você certamente compreendeu a ideia geral: o eu lírico falando de sua terra, como se percebe nos versos “I os matto si perdi di vista, / Nu meio da imensidó.”, referentes ao tamanho da floresta existente ali. Talvez tenha reconhecido detalhes de outro poema, “Canção do exílio”, de um poeta chamado Gonçalves Dias, que expressou sua saudade do Brasil quando estava em Portugal, justamente cantando as belezas da pátria. Ele escreveu mais de cinquenta anos antes que Juó Bananére e inspirou ainda outros poetas.

Neste capítulo, que trata das linguagens oral e a escrita e das variedades culta e popular, a proposta, ao apresentar o poema “Migna terra”, é refletir principalmente a respeito da linguagem empregada por Bananére e em que medida ela é importante para expressar as ideias dele.

Se você pensou na sequência de letras *d + e* para grafar a palavra *de*, por exemplo, pode não ter compreendido a razão do registro *di*, que aparece em “di vista”. Nos versos citados acima, a palavra *e*, tão empregada para expressar acréscimo, foi grafada com a letra que mais lembra o modo como tantas vezes a pronunciamos: a letra *i* (“i os matto”).

Uma palavra como *che*, repetida várias vezes no poema, também deve ter soado de forma estranha se você a pronunciou como *xê*, conforme se faz em português com a sequência de letras *c + h*. Releia o poema, pronunciando *kê* ao ler essa palavra, como fazemos ao pronunciar a palavra *que* do português. O poema certamente fará mais sentido.

É justamente o nosso *que* a intenção do poeta ao grafar *che*. A pergunta que surge é: “Por que, então, ele não grafa *q + u + e*?”

Convém esclarecer alguns detalhes a respeito da linguagem do poema “Migna terra”. Os desvios que você percebe na grafia de certas palavras são intencionais. Por meio deles, o poeta está expressando algo.

Este poema — e outros trabalhos de Juó Bananére — foram produzidos em um determinado contexto. Apesar de ser uma espécie de personagem, Juó Bananére tinha uma identidade: era um barbeiro que vivia na cidade de São Paulo no começo do século XX. Ele trabalhava em um bairro da região central chamado Abaixo Piques, posteriormente chamado de Bixiga (como é conhecido hoje). Naquela época a cidade era em grande parte formada por imigrantes italianos.

Esse é o aspecto central da linguagem de “Minha terra”. Ela reflete a forma de falar de boa parte dessa população, que misturava a pronúncia própria do idioma italiano com a do português. Isso ocorre, por exemplo, em *inzima* (que corresponde a *em cima*); *tambê* (que corresponde a *também*); *naçô* (que corresponde a *nação*). Pronúncias como essas podem ser ouvidas em telenovelas que retratam a São Paulo daquela época ou determinada variedade linguística de hoje.

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

DIAS, Gonçalves.
Coimbra, julho de 1843.



O sambista Adoniran Barbosa em 1979. O compositor de *Saudosa Maloca*, utilizou uma determinada variedade linguística, na qual utiliza muitos elementos da fala popular de sua época na cidade de São Paulo.

E não é só isso que se vê no poema no que diz respeito à linguagem. Para representar a influência que já foi mencionada, o poeta chega a escrever as palavras de maneira a lembrar a grafia do italiano. Você constata isso no *l* duplo, no *t* duplo e no *gn* (que representa o som *nhê* em italiano) presentes em *migna*, *galligna*, *gartolla*, *strella*, *matto*, *tuttos*, *tuttas*. Essas grafias não existem nem mesmo em italiano; apenas lembram marcas importantes da escrita desse idioma.

Pode parecer estranho, mas não é incomum. Muitos nomes de lojas brasileiras lembram detalhes da grafia de outros idiomas, como *o's* do inglês.

Na verdade, palavras do vocabulário italiano mesmo há poucas no poema: *dove* (= onde), *mia* (= minha), *che* (= que), *chi* (= quem). Claro! O poeta não pretendia escrever em italiano, e sim usar uma maneira de falar português da população de São Paulo. Com isso, ele acabava mostrando também uma visão de mundo dessa população. Ainda hoje, quando lemos o poema, é em parte a visão de mundo daquela época que acabamos levando em conta. De fato, a linguagem é uma marca importante.

No poema é empregado um dialeto italo-português oral de sua época. Seu emprego acaba sendo uma forma de tratar com irreverência a produção literária extremamente séria que existia até então. Este é outro dado importante referente àquela época: muitos poetas (classificados como modernistas) passaram a valorizar em suas obras o português falado no Brasil (em contraste com o português falado em Portugal) e a variedade popular da língua.

Em resumo, tudo que pode parecer erro é uma forma intencional de usar a língua escrita. E esse uso significa algo.

Naturalmente existe um código convencional a ser seguido no registro escrito na norma culta, conforme você estudou na seção Para conhecer mais, mas ele não é o único viável, sobretudo na linguagem literária.

Outros autores já usaram esse recurso. Adoniran Barbosa, por exemplo, empregava deliberadamente determinada variedade regional em suas letras. Músicas como “Saudosa maloca” (1951), “Samba do Arnesto” (1953), “Trem das onze” (1964) e “Tiro ao alvo” (1960) mostram isso. O poeta Patativa do Assaré, que você estudará nesta coleção, também explorava certa variedade linguística em seus poemas.

Longe de serem erros, todos esses desvios são, no fundo, pistas que o texto fornece ao seu leitor. O falar espontâneo do poema de Juó Bannére é importante para construir uma crítica em forma de paródia à postura “patriota” extremamente sentimental presente no poema de Gonçalves Dias. A brincadeira com a linguagem, nesse caso, reforça essa postura.

Atividade

Aplicar conhecimentos

1. Traduzir a variedade popular para a variedade culta comprometeria parte do sentido do poema, afinal, em certos textos, nem sempre importa o que se diz, mas o modo como se diz.
 - a) Escreva o poema em seu caderno, trocando as ocorrências típicas da variedade popular pelas formas que seriam usadas na norma culta.
 - b) Verifique as mudanças que você fez e os efeitos que elas provocaram. Escreva quais foram esses efeitos.

2. Sobre o tema televisão, construa um período que:
 - a) termine com ponto final: _____
 - b) termine com ponto de interrogação: _____
 - c) termine com reticências: _____
 - d) termine com ponto de exclamação: _____

3. Escreva um parágrafo sobre o tema televisão. Separe as ideias em períodos para que o leitor possa acompanhar o texto.

4. Nestas frases, as palavras destacadas estão escritas como, geralmente, são pronunciadas. Reescreva-as de acordo com as regras de ortografia:
 - a) Comecei a trabalhá em um lugar agradável. _____
 - b) Não foi fácil acostumá com essa ideia. _____
 - c) Vim com uma prima para ajudá na costura. _____
 - d) Não tenho nada a falá sobre esse assunto. _____
 - e) Talvez não conseguisse voltá para casa. _____
 - f) Passeei bastante antes de percebê que tava perdida. _____

5. Reescreva as frases, corrigindo os verbos que foram escritos incorretamente.
 - a) Eu quero dizê para vocês que os ônibus dessa linha tão cada vez mais raros.

 - b) E eu tenho que acordá mais cedo para não perdê a hora.

c) Pedi para trocá o produto, mas não concordaro.

d) O jornal é uma publicação que todo mundo ler.

e) Tá tudo bem, mas poderia está melhor, se não fosse a falta de respeito com a população.

f) Eles fizeram uma pesquisa para sabê quantas pessoas teria oportunidade de trabalhá.

g) Nessa rua não temo paz nem para dormi.

h) Então eu resolver escrever para vocês.

6. Leia as frases e complete as lacunas com as palavras *mas* ou *mais*.

a) Aqui chove _____ que na minha cidade.

b) Eu não vou _____ lá.

c) Tudo é possível, _____ é preciso colaborar.

d) Quanto é 25 _____ 39?

e) Quanto _____ eu o conselho a não fazer isso, você faz!

f) Gosto de filmes, _____ os livros me interessam _____ do que eles.

g) Já fiz tudo por ele, _____ não farei _____ nada.

h) Você disse que não pode comprar _____ nada esse mês, _____ hoje é aniversário da Ana.

7. Leia o modelo e, a seguir, complete as frases.

É preciso estudar as regras.

É preciso estudá-las.

a) Eu gostaria de admirar o país.

Eu gostaria de _____

b) Não consegui ouvir o pedido.

Não consegui _____

c) Esqueci-me de grifar as palavras.

Esqueci-me de _____

d) Não houve tempo de concluir o projeto.

Não houve tempo de _____

Lembre-se: *mas* = porém.
Nos demais casos, emprega-se *mais*.

Lembre-se: palavra oxitona que termina em *a* tem acento; se o *i* estiver sozinho na sílaba tônica, ele é acentuado.

- e) Não fui capaz de impedir a vingança.

Não fui capaz de _____.

8. Reescreva no caderno os textos a seguir levando em consideração as normas da linguagem culta. Faça as modificações que julgar necessárias: evite repetições de palavras, substitua ou elimine palavras, use os sinais de pontuação, corrija as palavras que apresentam erros de grafia e de acentuação.
- a) Sabemos que a leitura é uma das coisas que conseguir muda o homem, a leitura tem a capacidade de nos levar a lugar imaginario, imaginar coisas belissima, meu pai sempre diz quem ler e sábio meu pai esta lendo sempre que pode.
- b) A leitura transforma as pessoa, assim que procuramos os livro, os livro revela culturas e os ensina e nos torna mais sabios de conhecimentos. Os livro nos leva ao sonhos, para realizar os sonhos sem sai de casa em viagens literarias.

Momento da escrita

Leia o início do parágrafo a seguir e copie-o no caderno. Identifique o assunto tratado e continue a escrevê-lo. Use as palavras que estão abaixo (*mas, além disso, assim*) observando o sentido de cada uma para iniciar os parágrafos seguintes. No final, crie um título para o texto.

A voz da mulher é ainda pouco ouvida em nossa sociedade. Afinal, ter competência para falar não implica ser ouvido.

Mas...

Além disso...

Assim...

Indicações de leituras, vídeos, músicas

LIVRO

- CAMARGO, José Eduardo e SOARES, L. *O Brasil das placas*. São Paulo: Panda Books, 2007.

SITE

- *Sonetto futuriste*, de Juó Bananére, na voz de Francisco Papaterra Limongi Neto: <<http://www.carbonoquatorze.com.br/versaopaulo/primeiro/>>.

MÚSICA

- "Inútil", de Ultraje a Rigor. WEA, 1983. Pode ser ouvida em: <<http://roxmo.sites.uol.com.br/musicas/inutil.html>>.